



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Departamento de Investigaciones Educativas

**Bilingüismo multimodal y prácticas de biliteracidad en  
escolares Sordos señantes**

Tesis que presenta

**Alejandro Hernandez Canarios**

para obtener en Grado de

Maestro en Ciencias

en la Especialidad en

Investigaciones Educativas

Director de Tesis: Dra. Iliana Reyes Robles

Ciudad de México

Enero, 2017

Calzada de los Tenorios 235, col. Granjas Coapa, C.P. 14330, Ciudad de México.

Tel. 54 83 28 00, Fax 56 03 39 57

[www.die.cinvestav.mx](http://www.die.cinvestav.mx)

*Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una Beca Conacyt.*

## **Agradecimientos**

Agradezco a mis padres y hermanos por ser siempre un soporte para mí durante la preparación y elaboración de este proyecto. María Francisca Canarios y Miguel Rogelio Hernandez, gracias por estar siempre conmigo.

A mis compañeros y amigos Lesly Morales, Adriana Vargas, María Ríos, Paola González, Mercedes Saccone, Esther Tapia, Laura Reséndiz, Emmanuel González, Omar Delgado, Erik Lara, Víctor Darío y Bernardo Del Toro. Gracias por el apoyo incondicional y las horas de diálogo.

A mis colegas educadoras y educadores Mercedes Obregón, Araceli Estrada, Aditia Cortés, Yanet Romero, Lorena Chora, Anahí Silva, Alberto Chapa y Luis Cortés. Con admiración a su labor y con gratitud por los saberes compartidos.

A mis docentes y orientadores Iliana Reyes, Judith Kalman, Mónica Baez, Inés Dussel, David Alarid y John Haviland. Sus enseñanzas y consejos han sido invaluable para la constante construcción y reconstrucción de este proyecto.

Por último, agradezco enormemente a todas las niñas y niños Sordos señantes que con su aprendizaje y esfuerzo diario contribuyeron al cauce de estas reflexiones. Ellos son la piedra angular de este trabajo; sin ellos nada de esto hubiese sido posible.

## ÍNDICE

Bilingüismo multimodal y prácticas de bilingüidad en escolares Sordos señantes.....	3
Resumen.....	3
Presentación.....	4
Capítulo 1. Sordera y bilingüidad multimodal: una aproximación teórica y metodológica al estudio.....	5
Introducción.....	5
Referentes teóricos.....	9
Literacidad: la lengua escrita como objeto social.....	9
La Sordera desde una perspectiva socioantropológica de la discapacidad.....	10
Generalidades sobre las lenguas de señas (LS).....	11
Bilingüismo, bilingüidad y multimodalidad.....	14
Prácticas de bilingüidad en conexión: la noción del encadenamiento.....	17
Alumnos como generadores de saberes sobre su hacer en la escuela bilingüe.....	18
El saber docente como constructo que orienta el trabajo en las aulas.....	19
Consideraciones metodológicas.....	21
Preguntas de investigación.....	21
Perspectiva del estudio.....	22
Participantes y contexto escolar.....	23
Actividades de investigación.....	25
Procedimiento.....	27
Análisis de resultados.....	30
Capítulo 2 - Consideraciones sobre las prácticas de bilingüidad de los Sordos señantes.....	34
Escribir sin escribir: la vehiculización como estrategia docente para la escritura en el aula.....	34
Traducción conceptual y generación de conocimientos en la escuela bilingüe.....	37
Ideas de los alumnos Sordos sobre la traducción en sus interacciones escolares.....	41
Lecturas de docentes y estudiantes en la escuela bilingüe de Sordos.....	46
Lectura parafrásica y lectura textual: la LSM y el español generando significados en el aula.....	46
Particularidades en las lecturas de Sordos señantes: lógicas viso-kinésicas de los estudiantes.....	55
La escritura andamiada: una consideración más sobre las producciones escritas de Sordos señantes.....	58
Capítulo 3 - Estrategias multimodales empleadas por Sordos señantes para la apropiación de la lengua escrita como segunda lengua.....	67

Dibujos, íconos, ideogramas y marcadores gráficos: su interacción en las escrituras de docentes y alumnos .....	69
Dibujos, íconos e ideogramas no convencionales en escrituras de alumnos Sordos señantes. .	72
Encadenamientos en el uso de dibujos, ideogramas y recursos gráficos en las escrituras de Sordos señantes. ....	76
La exploración de palabras escritas a partir de recursos gráficos .....	79
La lista de vocabulario, una estrategia docente para la exploración de palabras escritas. ....	79
Los alumnos y las listas de vocabulario: aproximándose a lo escrito desde lo señado. ....	83
Entre señas, dibujos y palabras: un acercamiento a las relaciones morfológicas, semánticas y representacionales que establecen los Sordos al leer. ....	84
Encadenamientos en la exploración de palabras a partir de recursos gráficos. ....	88
La segmentación gráfica: saber docente apropiado por los alumnos .....	91
La segmentación gráfica y las tablas de conjugación verbal: modelando hipótesis lingüísticas de los aprendices. ....	91
La línea en blanco como marcador gráfico significativo en las escrituras bilingües de los Sordos señantes. ....	97
La división gráfica como estrategia multimodal y su conexión con las hipótesis lingüísticas de los alumnos. ....	100
La segmentación kinésica: una práctica cotidiana apropiada por la escuela.....	103
Problematizando la noción de “deletreo dactilológico”.....	103
Del deletreo como práctica cotidiana a la segmentación kinésica como estrategia multimodal. ....	105
La segmentación kinésica y su encadenamiento con prácticas no escolarizadas de segmentación.....	113
Capítulo 4. Conclusiones .....	116
Estrategias multimodales en conexión: el hilo conductor del estudio.....	118
Cultura escrita bilingüe en Sordos: una mirada hacia el futuro .....	125
Referencias.....	128

## **Bilingüismo multimodal y prácticas de bilingüidad en escolares Sordos señantes**

### **Resumen**

En esta investigación cualitativa se analizaron *prácticas bilingües* de lectoescritura en dos grupos escolares de Sordos señantes en una escuela primaria en México. La intención específica del estudio fue abonar al conocimiento de *estrategias lingüísticas multimodales* que docentes y estudiantes señantes usan para enseñar y aprender español escrito como segunda lengua en un contexto escolarizado bilingüe. El análisis realizado permitió reconocer componentes kinésicos y multimodales en las formas lingüísticas expuestas a los Sordos y construidas por ellos en sus aulas. A partir de los hallazgos de esta investigación se invita a seguir estudiando a las lenguas de señas con categorías generadas desde una *lógica gestual y visual*; no sólo desde las bases de la *oralidad*, pues éstas no necesariamente son las más pertinentes para visibilizar las relaciones existentes en la tridimensionalidad de las lenguas de las comunidades de Sordos.

Palabras clave: Educación básica, Bilingüismo, Sordos señantes, Lengua escrita, Multimodalidad.

## **Multimodal bilingualism and biliteracy practices in Deaf signers**

### **Abstract**

In this research study, *biliteracy practices* were analyzed in two groups of Deaf bilingual signers in a Mexican elementary school. The specific focus of the study was to contribute to the knowledge of *multimodal linguistic strategies* that teachers and students use to teach and learn written Spanish as a second language in a bilingual context. The qualitative analysis allowed to identified kinesics and multimodal strategies Deaf children were exposed to, and were able to construct as part of their classroom interactions. The findings of this research invites further studies of sign languages, with categories generated from a *gestural, visual, and multimodal* perspective, rather than taking only *orality* as the base. This multi-modal and gesture perspective is more pertinent to make visible the existing relationships in the three-dimensionality of the sign languages of the Deaf communities.

Key words: Elementary education, Bilingualism, Deaf signers, Written language, Multimodality.

## **Presentación**

La temática sobre la que versa esta investigación es la educación de los Sordos desde una perspectiva bilingüe multimodal (Lengua de Señas Mexicana-español escrito); en específico, sobre el análisis de prácticas de biliteracidad que tanto docentes como alumnos generan en sus aulas para aprender español escrito como segunda lengua.

En el presente texto menciono elementos teórico-metodológicos de dicha investigación, refiero los principales hallazgos logrados y expongo tanto las conclusiones del presente estudio como las temáticas posibles para futuras indagaciones sobre el tema.

En el primer capítulo comienzo por presentar un resumen del trabajo en cuestión, refiero su marco teórico y señalo algunas ideas sobre su diseño metodológico; en el segundo, apunto generalidades sobre las lecturas y escrituras bilingües de los Sordos señantes; en el tercero anoto algunas reflexiones sobre el uso de estrategias multimodales en las dinámicas educativas bilingües de las aulas estudiadas; por último, en el cuarto capítulo señalo las conclusiones de este trabajo y refiero tópicos a seguir indagando a futuro.

# Capítulo 1. Sordera y bilingüedad multimodal: una aproximación teórica y metodológica al estudio

## Introducción

Apropiarse de la lengua escrita es un proceso que exige del sujeto el desarrollo de capacidades sociales, cognitivo-lingüísticas y metacognitivas para reconstruir un modo de representación de la lengua. La complejidad de este proceso y algunas situaciones contextuales provocan que, aún con los esfuerzos dedicados a la enseñanza de la lectura y la escritura, un considerable número de personas tengan dificultades en su aprendizaje; en este grupo es frecuente encontrar a personas Sordas (Domínguez Gutiérrez & Alonso Baixeras, 2004).

Al respecto, estudios situados en Latinoamérica por Massone, Buscaglia y Bogado (2005) refieren que:

Los Sordos aún egresan, en muchos casos con 18 años, de una escuela primaria en condición de analfabetismo funcional, y no solo con escaso desempeño en lengua escrita, sino con ignorancia acerca de las características pragmáticas y socioculturales del registro escrito, es decir como iletrados, lo cual les impide a la gran mayoría leer y escribir diversidad de textos (pág. 7).

Una de las posibles causas del aparente *analfabetismo funcional* de los Sordos es que éstos generalmente están menos expuestos a interactuar a partir de lo escrito pues -a falta de oralidad- sus padres y maestros encuentran diversas dificultades para comunicarse con ellos (Domínguez Gutiérrez & Alonso Baixeras, 2004).

Otra de las causas puede asociarse a que regularmente comienzan su escolarización en escuelas monolingües orales sin un medio de comunicación eficaz. Pretendiéndose así que sigan el currículum en una escuela en la que se habla, interactúa, enseña y evalúa en español; una lengua que casi siempre desconocen y de la cual no tienen un referente oral.

Ahora bien, en lo relativo a la educación formal de los Sordos, Muros Jiménez (1998) identifica básicamente dos enfoques para su instrucción y alfabetización:

- 1) El oralismo
- 2) El gestualismo

El primero pretende *normalizarlos* y que ellos se comuniquen a partir del desarrollo de habilidades que les permitan hablar, oír lo más posible y *leer* los labios; el segundo, sugiere que para que los Sordos se comuniquen no es necesario que lo hagan a partir del habla, sino a través del uso de alguna lengua de señas (LS), pues éstas les posibilitan el ingreso a gran parte de la información del medio (Macchi & Veinberg, 2005).

Según autores como Domínguez y Alonso (2004) a través de la lengua de Señas los Sordos adquieren una competencia comunicativa que les permite realizar actividades en las que relacionan, comparan y reflexionan sobre elementos entre dos o más lenguas; asimismo tienen la posibilidad de transferir algunas habilidades lingüísticas de una lengua hacia otra. Por ello, para el gestualismo las LS deben ser retomadas por las escuelas bilingües de Sordos como recurso lingüístico que oriente su aprendizaje de la lengua escrita como segunda lengua.

Así, cuando los Sordos están aprendiendo alguna lengua escrita están desarrollando bilingüismo, pues se reconoce que la lengua de señas es su primera lengua y que funge como base para sus futuros aprendizajes sobre otros sistemas semióticos como la escritura. Esta acotación es importante porque nos ayuda a transitar nuestras representaciones sobre la Sordera de una noción de analfabetismo funcional hacia una de bilingüismo en desarrollo.

Dicho esto, no se debe perder de vista que en Sordos y en oyentes el aprendizaje de la lengua escrita se da en condiciones diferentes, pues cuando un hablante de español aprende a escribir en español es porque *ya sabe* español; porque ha pasado algunos años utilizando el idioma de manera oral y tiene un dominio funcional del mismo como en el uso de la sintaxis, la semántica, pragmática, etc. En cambio, cuando un Sordo señante de LSM

aprende a escribir en español aún no sabe comunicarse en español; debe aprenderlo y - al mismo tiempo- aprender a escribirlo.

Es como pretender que un ciego hablante de español aprenda a escribir japonés manuscrito sin antes saber hablarlo ni tener un dominio funcional de él. No se trata de una imposibilidad, pero sí de un desafío particular: el aprendiz debe generar y desarrollar estrategias lingüísticas que le permitan entender el segundo idioma y vincular elementos de una lengua alfabética que conoce (el español) con una ideográfica que no (el japonés). La ventaja que tendría dicho sujeto respecto a un Sordo señante es que tanto el español como el japonés son lenguas orales y, la LSM y el español no.

Sin embargo, la problemática de la enseñanza de la lengua escrita a los Sordos como segunda lengua no sólo estiba en que ellos deben aprender a leer y escribir una lengua que no oyen y no hablan, sino en que deben apropiarse de ella a partir de una lengua que representa el mundo a través de elementos viso-kinésicos<sup>1</sup> tridimensionales y simultáneos; a partir de una lengua que les permite la construcción de representaciones mentales distintas a las que favorecen las lenguas bidimensionales y secuenciales como el español escrito.

Al respecto, autores como Herrera, Puente, Alvarado y Ardila (2007) puntualizan que -al existir diferencias importantes entre lenguas señadas y lenguas escritas- los procesos de apropiación de la lectura y escritura presentan diferencias entre oyentes y Sordos; por tanto, las prácticas de enseñanza deben ser diferenciadas. Y claro que lo son: los señantes deben aprender la lengua escrita a partir de una forma de registro que no tienen las señas (la escritura), pero movilizándolo los elementos kinésicos que éstas le proporcionan para significar el mundo.

Y si bien es cierto que el aprendizaje de la lectura y escritura como prácticas sociales no es exclusivo ni privativo de la escuela, ésta debería ser un contexto privilegiado de condiciones óptimas para la comprensión del sistema (Fernández-Viader & Pertusa Venteo,

---

<sup>1</sup> Las señas que los Sordos realizan para comunicarse son constructos viso-kinésicos porque tanto su producción como su recepción tiene que ver con la vista (viso) y con el movimiento corporal (kinesia).

2004); debería facilitar -desde una postura psicopedagógica- estrategias que apuesten por el aprendizaje del alumno y por proporcionar una respuesta educativa adecuada para la diversidad existente entre los alumnos (Sánchez Palomino, 1998).

Por ello, analizar las prácticas alfabetizantes de Sordos señantes no sólo es relevante porque nos permitirá identificar posibles cambios que pueden introducirse en la práctica pedagógica con la finalidad de que los niños Sordos que asistan a la escuela desarrollen su competencia comunicativa en lengua escrita (Ortiz Flores, 2006), sino porque nos posibilitará la comprensión de procesos psicolingüísticos y dinámicas educativas que ocurren en contextos escolarizados bilingües cuando en ellos interaccionan diversas formas de representación de la realidad. Nos permitiría aproximarnos al conocimiento de las maneras en que su pensamiento es representado, significado y organizado a través del lenguaje.

Así, luego de reconocer las estrategias lingüísticas multimodales que tanto docentes como alumnos emplean para la enseñanza y el aprendizaje del español escrito en las aulas bilingües, el reto vigente es proponer formas educativas y de evaluación que nos ayuden a repensar ideas sobre las formas sociales en las que se aproximan a la lengua escrita, las dinámicas que -para tal efecto- en sus escuelas se generan y sus formas de aprendizaje lingüístico desde una lógica de comprensión manual (Herrera Fernández, 2014); no desde la normativa de lo oral, pues ésta no necesariamente es la más pertinente para comprender y potenciar el valor expresivo y representacional de las lenguas de señas como sistemas lingüísticos capaces de generar significados.

Asumir una conceptualización de los Sordos como sujetos iletrados y suponer que no leen ni escriben (o que lo hacen siempre de manera ineficiente) sería negar la autenticidad de sus experiencias comunicativas, la apropiación que hacen de la lengua escrita como sistema semiótico y su recreación de prácticas generadoras de cultura escrita. Pretender que la lengua escrita tenga una única forma de ser expresada sería pensarla como dispositivo inerte; sería despojarla de su posibilidad constructiva y creativa, de su esencia.

## **Referentes teóricos**

### **Literacidad: la lengua escrita como objeto social.**

En esta investigación se conceptualiza a la escritura como herramienta cultural y de simbolización que supone más que el trazo mecánico de las grafías a partir de las reglas combinatorias de un sistema. En este estudio se considera que la lengua escrita es una herramienta útil y necesaria para crear, reflexionar y aprender (Ortiz Flores, 2006). Ésta va más allá de un conjunto de formas gráficas: es un objeto social y forma parte de nuestro patrimonio cultural (Ferreiro, 1998).

De igual manera, se entiende a la lectura como un proceso activo de construcción de significados a partir del diálogo posible entre lector, texto y contexto; no es un simple proceso de decodificación-producción de palabras u oraciones porque requiere que el lector se implique en la actividad, haga una serie de planeaciones, predicciones, interpretaciones y revisiones mediadas por su conocimiento del mundo, del sistema lingüístico y de las características del texto y contexto histórico del que forma parte (Cassany, 2006).

Así, en este estudio se parte de una noción de cultura escrita que implica la presencia e interacción de múltiples prácticas letradas socialmente situadas en las que existen relaciones de poder que se reflejan -entre otras cuestiones-en el acceso que los usuarios tienen a la lengua (Kalman, 2004).

Este tipo de relaciones se vuelven aún más evidentes al gestarse en contextos bilingües en los que existe una lengua hegemónica y otra dominada, como el caso de las lenguas en contacto que aquí se estudian. Esta consideración matiza el objeto de estudio de esta tesis, pues entre la Lengua de Señas Mexicana y el español escrito existen valoraciones sociales diferenciadas y jerarquías simbólicas que se constituyen en desigualdades lingüísticas entre los usuarios de ambas lenguas.

Por otra parte, aunque se sabe que vocablos como lectoescritura, lengua escrita, cultura escrita, alfabetización y literacidad devienen de tradiciones conceptuales distintas, por

motivos de estilo en este texto se homologarán tales términos para aludir a la lectura y escritura como prácticas socioculturales (Street, 2004). Se tiene presente que cada conceptualización de *lengua y cultura escrita* supone diferentes matices sobre lo que significa leer y escribir (Kalman, 2008); pero se considera que -al utilizar tales términos como si fueran sinónimos- se dará mayor fluidez al texto.

### **La Sordera desde una perspectiva socioantropológica de la discapacidad.**

En esta investigación se conceptualiza a la Sordera como una característica cultural más que como una condición de minusvalía funcional (Fridman, 2009). Se concibe así porque se concuerda con las nociones teóricas que problematizan el término *discapacidad* desde una perspectiva social (Skliar, 2007); enfatizando en que la presencia o ausencia de *discapacidad* en un sujeto debe ser visualizada a la luz de modelos culturales de pensamiento que guardan relación con construcciones ideológicas de carácter histórico (Vigotsky, 1986).

Así, la perspectiva socioantropológica de la sordera -en contraste con el modelo clínico- se centra en reconocer el potencial comunicativo que los Sordos tienen a través de las lenguas de señas; no en su incapacidad para oír. Entiéndase que ellos no son discapacitados, son sujetos pertenecientes a una población señante que es distinta a la de los hablantes, pero análoga a cualquier comunidad lingüística no nativa del español. La diferencia sería que los Sordos producen y socializan su lengua a través de una modalidad *viso-gestual* y no *auditivo-oral* como la de los oyentes (Fridman, 2009).

Escuchen o no escuchen, hablen o no hablen los Sordos se comunican; esto no niega las implicaciones biológicas de su audición, pero sitúa el foco en aspectos culturales que ellos comparten como grupo identitario. Es por eso que al referir al Sordo se hace con “S” mayúscula, pues se alude a un sujeto perteneciente a una población minoritaria con identidad, cultura, y lengua propia (Oviedo, 2006).

Situar el planteamiento desde esta perspectiva, exige también trascender las clasificaciones biologicistas para referirse al Sordo; por ello se retoma la caracterización que hace Fridman (2009) con base en las prácticas lingüísticas de este grupo; para el autor existen básicamente cuatro tipos de Sordos: los hablantes, señantes, semilingües<sup>2</sup> y bilingües.

Al respecto, se reconoce que la Lengua de Señas Mexicana (LSM) es la lengua base de los Sordos que participaron en el estudio y que éste se llevó a cabo con Sordos señantes que -al estar aprendiendo español escrito- tienden a convertirse en Sordos bilingües.

### **Generalidades sobre las lenguas de señas (LS).**

Hacia este punto es necesario explicitar algunas nociones clave que pueden ayudar al lector poco familiarizado con el tema a hacerse una idea general sobre ciertas características de las lenguas de señas y poder reconocerlas como sistemas lingüísticos complejos; no únicamente como mímicas que los Sordos inventan para comunicarse entre ellos.

1) Existen diversas Lenguas de Señas y cada una tiene sus particularidades por región lingüística, edad, género y posición social (LeMaster & Manghan, 2004). Algunos ejemplos de éstas son: Lengua de Señas Mexicana (LSM), Lengua de Señas Americana (ASL), Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS), Lengua de Señas Británica (BSL), etcétera. Estas constituyen uno de los rasgos culturales e identitarios de la comunidad que las apropia.

2) Las lenguas de señas son sistemas de representación que poseen características combinatorias, morfosintácticas y pragmáticas particulares, distintas a las que poseen las lenguas orales (Domínguez Gutiérrez & Alonso Baixeras, 2004). Así, mientras en español se dice MI PRIMA TIENE TRES MUÑECAS, en Lengua de Señas Mexicana se *debe* decir PROPIO PRIMO MUJER ELLA TENER MUÑECO (BEBÉ) TRES.

---

<sup>2</sup> Aunque por la conceptualización de “semilingüismo” no concordamos del todo con esta clasificación, la retomamos desde la definición de Fridman porque consideramos que logra superar las categorizaciones clínicas de la sordera que describen el grado de pérdida auditiva o en el origen fisiológico de tal condición (leve, moderada, grave y profunda – conductiva, sensorial o mixta) y enfatiza en las *capacidades* lingüísticas de los sujetos.

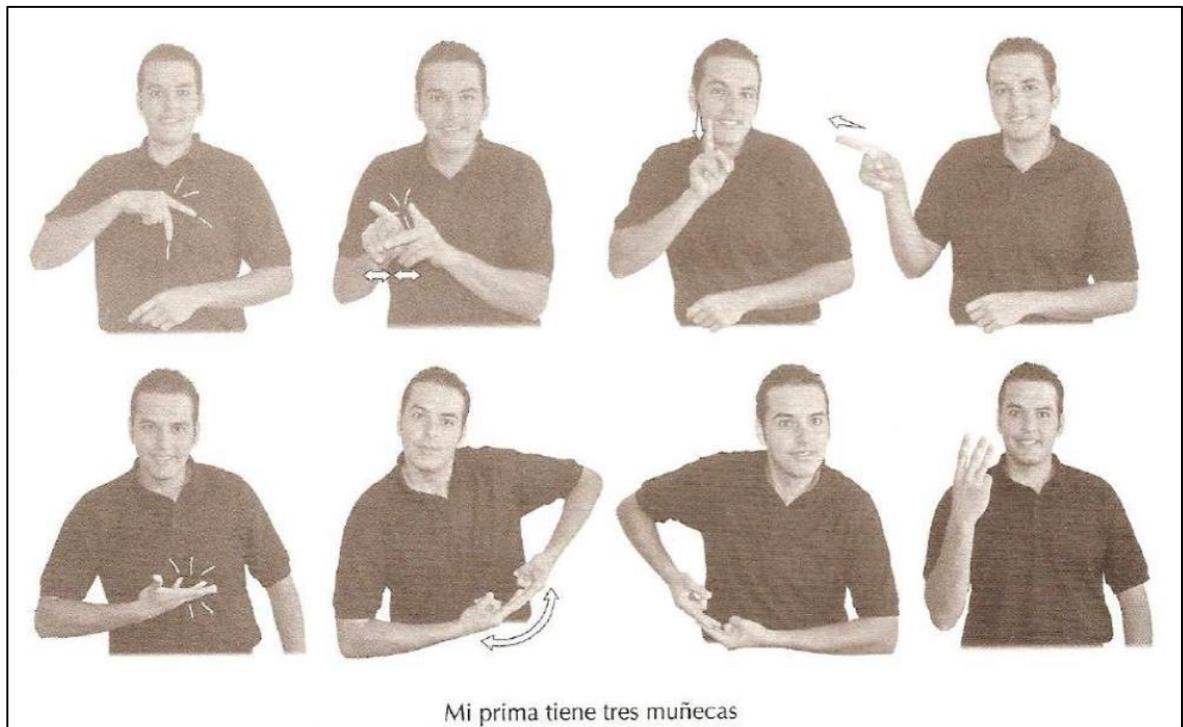


Figura 1. Oración en LSM<sup>3</sup>

Esta figura muestra los ideogramas que en LSM necesitaríamos realizar para decir la oración antes mencionada.

3) Las Lenguas de Señas están conformadas básicamente por la combinación de ideogramas, dactilología, clasificadores, gestos y posiciones corporales. Estos cinco elementos no siempre aparecen en todas las oraciones, pero es importante reconocer que su presencia complejiza las posibilidades combinatorias de dichas lenguas (Cruz Aldrete, 2008).

En la figura anterior se observan distintos ejemplos de ideogramas (señas), gestos faciales y posiciones corporales; en las dos siguientes figuras se mostrará una configuración dactilológica (letra señada) y un clasificador (seña descriptor).

<sup>3</sup> Esta y otras imágenes de ideogramas y dactilología mostradas en este documento fueron tomadas de López García, Rodríguez Cervantes, Zamora Martínez, & San Esteban Sosa, 2006.

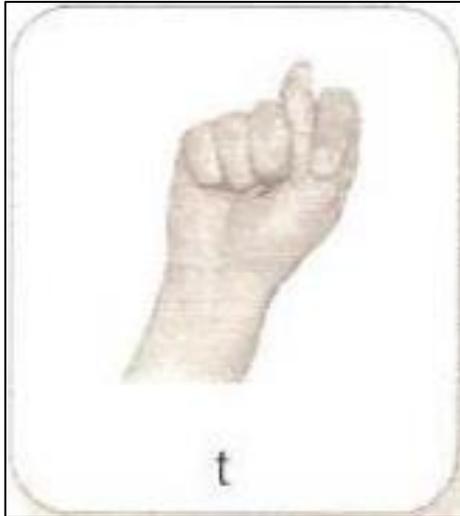


Figura 2. Letra T en dactilología - LSM<sup>4</sup>

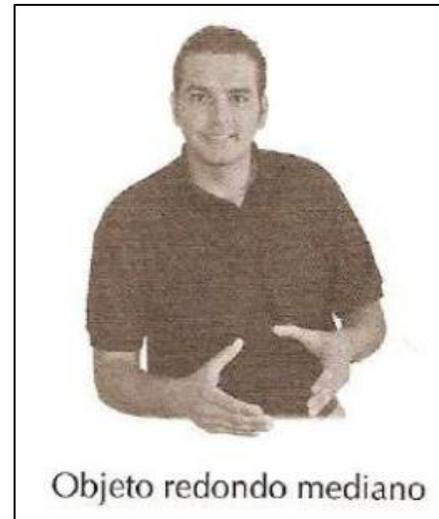


Figura 3. Clasificador correspondiente a un objeto redondo<sup>5</sup>

Las letras señadas (dactilología) se usan frecuentemente para *deletrear* palabras y, los clasificadores para referir características de un objeto: su forma, tamaño, ubicación, número, orden, etc.

4) Generalmente las LS son consideradas como lenguas *ágrafas*, es decir, como lenguas que no cuentan con un sistema de escritura convencional generado y manejado socialmente por sus usuarios. Se dice que son lenguas que -como la mayoría de las lenguas del mundo- no se escriben.

Posicionarse en una perspectiva sociocultural de la lengua escrita y socioantropológica de la sordera, no sólo implica comprender que la escritura es una práctica social situada y que los sordos son sujetos pertenecientes a una comunidad lingüística minoritaria; requiere dejar de pensar a las lenguas de señas como meros recursos técnicos en la educación de los sordos y reconocerlas como sistemas semióticos complejos a través de los cuales es posible significar el mundo, organizarlo y construir cosmovisiones.

---

<sup>4</sup> Imagen tomada de López García, Rodríguez Cervantes, Zamora Martínez, & San Esteban Sosa, 2006.

<sup>5</sup> *Ibíd.*

## **Bilingüismo, biliteracidad y multimodalidad.**

Para autores como Bermúdez Jiménez y Fandiño Parra (2012) “... la lengua es un vehículo de la cultura y por lo tanto al analizar el fenómeno del bilingüismo, se debe analizar cuál es el rol de la cultura en el desarrollo del sujeto bilingüe” (pág. 112). Esta idea es fundamental para el planteamiento de esta tesis, pues alude a que el estudio del bilingüismo no sólo tiene que ver con el dominio de dos sistemas lingüísticos, sino con asuntos relativos a la cultura, identidad, estatus social y poder.

En este sentido, para estudiar las prácticas sociales de la lengua que docentes y alumnos señantes generan en torno a la apropiación del español escrito como segunda lengua, no sólo es pertinente retomar aportes del bilingüismo de Sordos (Obregón, 2011) y de la sociolingüística del bilingüismo (Cook-Gumperz, 1998; Grosjean, 2010; Reyes, 2008). También es necesario recuperar algunas consideraciones sobre el concepto de biliteracidad [*biliteracy*] (Reyes Robles, 2012), pues éste hace referencia a la existencia de relaciones de poder en las prácticas socioculturales de lectoescritura en segunda lengua.

Otra de las razones por las cuales aquí se alude al concepto de biliteracidad es porque este estudio aborda cuestiones relativas a la apropiación de literacidades en 2 lenguas, es decir, aborda asuntos que tienen que ver con el encuentro y la interacción de prácticas de cultura escrita en dos idiomas distintos: la LSM y el español.

Al encontrarse en la escuela, ambos idiomas (lenguas) se movilizan e interaccionan a partir de sus prácticas y literacidades. Hacia este punto, no se debe pensar que sólo el español -por ser una lengua que se escribe- tiene literacidad y la LSM -por no escribirse- no. Desde la perspectiva de este estudio, no importa que la LSM no tenga un sistema de escritura propio, aun así tiene literacidad pues -incluso siendo una lengua ágrafa- permite que sus usuarios generen producciones textuales de circulación social: permite que sus usuarios generen *prácticas de cultura escrita*, generen literacidades.

Sin embargo, una pregunta fundamental que surge en esta problemática es: ¿cómo se pueden generar *prácticas de cultura escrita* sin escritura? Esto es posible gracias a que el

concepto de literacidad (prácticas de cultura escrita) es amplio y comprende que dichas prácticas pueden ser expresadas a partir de distintas textualidades, no sólo a partir de la escritura (ésta es sólo una forma de textualidad). Así, es posible que haya textos escritos, textos orales, textos audiovisuales y -por supuesto- textos señados.

Retomando dicho argumento, en esta tesis se sugiere la posibilidad de un interjuego teórico entre los conceptos de literacidad y textualidad para proponer que la existencia y circulación social de producciones textuales señadas elaboradas por Sordos son factores suficientes para considerar que las Lenguas de Señas -aun siendo ágrafas- observan prácticas de cultura escrita propias de la comunidad señante. La generación, circulación y *consumo* de cuentos videograbados en LS (Obregón, 2011) es un ejemplo de un tipo de práctica de literacidad (cultura escrita) a la que refiero.

Sin embargo, como en las relaciones de bilingüismo y biliteracidad entre una lengua de señas y una lengua escrita se dinamizan distintos elementos alfabéticos, gráficos, kinésicos e ideográficos, dichas relaciones deben ser matizadas por una noción teórica que dé cuenta de la diversidad de *modos* de representar la realidad y *modalidades* de expresión del lenguaje presentes en los intercambios comunicativos entre Sordos y oyentes.

Tal noción teórica es la de multimodalidad (Kress, 2000), pues ésta nos permite complejizar las relaciones entre los parámetros formativos kinésicos<sup>6</sup> de las lenguas de señas, las particularidades gráficas de las escrituras de los Sordos y las convencionalidades del sistema de escritura. El concepto de multimodalidad abona a la idea de que -en determinados contextos culturales- diversos modos de comunicación (habla, escritura, gestos, colores, formas tridimensionales, imágenes en movimiento, etc.) se relacionan entre sí para generar significados (Oleksiak, 2012). Esta es una de las ideas clave en las que se fundamenta la presente investigación.

---

<sup>6</sup> Se llama parámetros formativos kinésicos al conjunto de unidades significantes mínimas que construyen un signo visual de una lengua de señas. Son cuatro: queirema (configuración manual), toponema (ubicación espacial de la seña), kinema (movimiento de la mano) y prosoponema (gesticulación).

Al respecto, autores como Bezemer y Kress (2008) señalan que en las últimas décadas una serie de elementos audiovisuales se han incorporado a las formas contemporáneas de escribir textos, desplazando a la escritura por la imagen como forma privilegiada para representar sentidos; cuestión que no sólo ha repercutido en las formas sociales de comunicar mensajes, sino en el diseño de materiales educativos audiovisuales (regularmente digitales) que -por supuesto- impactan en las formas en que los docentes enseñan y en que los estudiantes aprenden.

Así, aunque esta investigación no se enfoca en analizar la composición de materiales educativos digitales, sí invita a reflexionar sobre cómo los Sordos incorporan otras posibles formas de representación semiótica (además de la escritura) como las señas, los dibujos y los ideogramas a sus producciones textuales. Asimismo busca comprender cómo dichas formas de representación semiótica repercuten en las maneras en que ellos se comunican, representan su realidad, categorizan su pensamiento, significan su mundo y aprenden (Sacks, 2012).

Esta investigación retoma supuestos relativos al desarrollo de la función semiótica (Bruner, 2001) ligados al desarrollo cognitivo y lingüístico de los sujetos para comprender relaciones que los Sordos establecen entre posibilidades combinatorias de su lengua de señas y las del español escrito; y reconoce que -tanto en sus producciones señadas como escritas- la gestualidad juega un rol importante para la negociación de significados a través de dichas textualidades (Haviland, 2004).

Porque aunque ambas lenguas pueden compartir elementos semánticos, la complejidad de su relación está en sus diferencias y, a decir de Evans (2004) en los recursos que los Sordos movilizan para lograr traducciones conceptuales y no sólo literales entre ellas. Por otra parte, si bien el presente estudio analiza puntualmente estrategias multimodales de docentes y alumnos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, de fondo dialoga con

[...] asuntos de empoderamiento de grupos vulnerados y *protesta* contra lo normativo de lo oral y escrito como sistemas hegemónicos de representación,

invitando al lector a reflexionar que el mundo puede ser (y es) representado en complejos conjuntos de sistemas semióticos que aún estamos en camino de comprender (Hernandez-Canarios, 2016, pág. 23).

Dialoga con procesos de comunicación, representación, significación y aprendizaje que no deben mirarse como eventos individuales y aislados, pues para el desarrollo de prácticas socioculturales de lectoescritura en segunda lengua se requiere de complejas interacciones entre casa, escuela y otros contextos comunicativos (Reyes & Azuara, 2008).

Sin embargo, en los capítulos siguientes únicamente se enfatizará en los que concierne a las interacciones del contexto áulico; en específico en las prácticas de cultura escrita en segunda lengua generadas y dinamizadas a partir de los saberes que docentes y alumnos han construido a partir de sus interacciones cotidianas en la escuela.

### **Prácticas de biliteracidad en conexión: la noción del encadenamiento.**

Ahora bien... ¿Dónde comienza y dónde termina una práctica de biliteracidad? ¿De cuántos eventos se compone cada una? ¿Tiene fronteras definidas o su alcance es ilimitado? Seguro las respuestas a estas preguntas dependen más de las contingencias contextuales de la investigación que del carácter finito del objeto de estudio. La cuestión tiene que ver con la imposibilidad de determinar a la realidad y asirla como si se tratara de una entidad absoluta y bien definida.

En el campo del estudio de las literacidades, Kell (2011) ha formulado preguntas similares, pues -desde su perspectiva- estudiar a las prácticas y a los eventos letrados como constructos aislados unos de otros no hace justicia a la complejidad de su dinamismo. Su postura al respecto es que los eventos letrados se relacionan unos con otros y forman vínculos que les permiten trascender de determinados tiempos y espacios a partir de la *recontextualización*.

A partir de la idea de *recontextualización*, en este estudio se construye una noción de *encadenamiento*<sup>7</sup> para mirar algunas de las estrategias multimodales descritas, por ello se aventurará a aproximar un análisis de algunas de ellas en su conjunto, no solamente como eventos independientes. Se apostará por la construcción de eslabones que -aun siendo constructos emergentes- permitan establecer relaciones dinámicas entre las interacciones observadas.

### **Alumnos como generadores de saberes sobre su hacer en la escuela bilingüe.**

En este apartado se referirán algunas consideraciones a tener en cuenta para matizar nuestras comprensiones sobre el quehacer de los alumnos en las aulas bilingües estudiadas.

A decir de los Sordos señantes cabe mencionar que ellos -al igual que los oyentes- elaboran saberes sobre la naturaleza de la lengua escrita a partir de las opciones de interacción significativa que tienen con ella (Baez, 2010). Se trata de sujetos activos que -en el desarrollo de su bilingüismo- prestan atención a los elementos de la lengua escrita que están aprendiendo y generan hipótesis a partir de las experiencias que han tenido y a partir de los insumos que les ha proporcionado su primer idioma.

Así, los *errores* que los Sordos comenten al escribir, no deben ser mirados como desaciertos que revelan su ignorancia, sino como expresiones que emergen de sus modos de conceptualizar la lengua escrita a partir de sus saberes y experiencias lingüísticas previas (Baez, 2010 b). Se debe entender que se trata de momentos inherentes a la apropiación de una segunda lengua, no necesariamente de equivocaciones fortuitas.

Por otra parte, estudios realizados por Massone y Baez (2009) revelan que los Sordos generan traducciones interlingüísticas para entender la organización y el significado de los símbolos escritos del español. Traducciones que requieren de procesos de reinterpretación y

---

<sup>7</sup> Si bien este término no es propuesto por Kell (2011), éste se genera en esta investigación con base en las ideas de la autora sobre el fenómeno de “recontextualización” (recontextualisation) para intentar una aproximación en micro hacia la comprensión de los diferentes cruces espacio-temporales de las estrategias multimodales aquí estudiadas.

recodificación de los mensajes para encontrar congruencias morfosintácticas y semánticas entre señas y palabras escritas.

Sin embargo, la calidad de sus traducciones no sólo depende de su conocimiento sobre las palabras y las letras; depende también de un conjunto de saberes sociolingüísticos sobre la escritura que los señantes reconstruyen a partir de sus experiencias en la cultura escrita.

Reflexionar sobre esta circunstancia es fundamental para matizar el entendimiento que ellos van teniendo sobre las lógicas de la lengua escrita y no pasar por alto el análisis sobre los procesos implicado, pues -como veremos en los capítulos siguientes- los Sordos generan, adoptan y adaptan diversas estrategias multimodales para apropiarse la lengua escrita como segunda lengua.

### **El saber docente como constructo que orienta el trabajo en las aulas.**

A decir de los profesores y sus saberes docentes se debe considerar que éstos últimos “...implican certezas que muchas veces no reflejan los conocimientos científicos recientes en el campo o bien incluyen redefiniciones fragmentarias de estos” (Mercado Maldonado, 1991, pág. 69)

Esta consideración es importante para posicionar sus saberes como constructos colectivos que paulatinamente son nutridos a partir de las múltiples voces, tiempos y espacios de sus experiencias. De acuerdo con Mercado Maldonado (2002) los saberes docentes son conocimientos que se gestan en la práctica educativa y gestan la práctica educativa misma.

Por su parte, autores como Munita (2013) refieren que algunas de las acciones didácticas de los profesores están condicionadas por las ideas y supuestos que éstos tienen sobre la naturaleza del objeto de enseñanza y su respectivo proceso de aprendizaje. Esta es una idea que también será retomada a lo largo de dicho estudio, pero con el matiz de que las acciones didácticas de los docentes no están totalmente condicionadas por sus ideas y supuestos; también por la configuración de ciertas condiciones materiales en las que

desarrollan su práctica. Al respecto, Arteaga Martínez (2011) refiere que ni la comprensión de la labor docente ni la de sus saberes deben separarse del entendimiento del contexto y las condiciones materiales en las que ellos trabajan, aprenden y se desarrollan.

Por todo esto, aunque se sabe que la práctica docente se matiza según la interacción de diferentes factores y que no hay un modelo universal para esta (Becerril Calderón, 1999); es necesario conocer la naturaleza de los saberes docentes que permiten a la enseñanza trascender del cumplimiento de prescripciones pedagógicas y curriculares hacia el dinamismo de una tarea que implica una constante toma de decisiones fundamentadas en el conocimiento de los alumnos y del escenario de su quehacer (Mercado Maldonado, 2002). En los siguientes capítulos se corroborarán estas nociones.

## **Consideraciones metodológicas**

En este apartado se referirá de manera breve cómo se operacionalizaron los conceptos mencionados, pues -como se sabe- en la construcción de todo objeto de estudio los aspectos teóricos y los metodológicos mantienen una estrecha relación.

Sin duda, configurar un vínculo congruente entre teoría y metodología no fue un tarea fácil; pero lo tuve que comenzar a forjar desde los primeros momentos de esta investigación (quizá incluso antes), porque el tiempo apremiaba y había varias preguntas iniciales que responder: ¿Dónde encontrar Sordos señantes? ¿En dónde observar y cómo analizar prácticas de biliteracidad? ¿A quiénes observar? ¿Qué observar de ellos? ¿Qué observar de las prácticas? ¿Cómo observar sus elementos? ¿Cuántos elementos mirar y cuándo éstos son suficientes? ¿En algún momento son suficientes?...

Y luego de tener una somera idea de esto, ¿no se corre el riesgo de observar sólo lo que uno quiere observar y de interpretar lo que uno ya sabía que iba a interpretar? Claro que se corre el riesgo; y es necesario e inevitable porque todo investigador se ubica y reubica en su investigación a partir de sus experiencias, emociones y referentes conceptuales (Rosaldo, 1991).

Por ello, aunque en los siguientes apartados abordaré sintéticamente cuestiones relativas a las preguntas de investigación, la perspectiva del estudio, los participantes, las actividades de investigación, el procedimiento y el análisis de resultados; no debe pensarse que tales categorías emergieron ya ordenadas, aisladas y absolutas (Buenfil Burgos, 2012). Se trata de una sistematización que corresponde más a los fines de presentación de un trabajo escrito que a la manera en que estos elementos se dinamizan en la realidad.

### **Preguntas de investigación.**

La pregunta que guía esta investigación se enfoca en el conocimiento de estrategias multimodales existentes entre docentes y alumnos en sus aulas, pues pretende dar luz sobre:

*¿Cómo son las prácticas bilingües de lectoescritura que docentes y alumnos generan en dos grupos escolares de Sordos?*

Algunas preguntas secundarias que se incluyen a la cuestión principal y la diversifican son:

- ¿Cómo son las interacciones bilingües que entre docentes y alumnos se generan?
- ¿Qué estrategias se despliegan en dichas prácticas?
- ¿Cómo son utilizados los recursos materiales durante las prácticas?

Estas preguntas corresponden a las categorías de interactividad, instrumentalidad y espacio-temporalidad de la práctica escolar; por supuesto, no pretenden ser únicas ni exhaustivas: constituyen una propuesta para la aproximación hacia el objeto de estudio.

### **Perspectiva del estudio.**

La presente investigación es de corte cualitativo porque va orientada a describir e interpretar un fenómeno educativo, un fenómeno social (Pérez Ferra, 2009) y los significados e intenciones que en él se entretienen; estudiándolos desde la perspectiva de los participantes (Latorre, Del Rincón, & Arnal, 2003). Este tipo de investigación busca que las interacciones se den en un ambiente *natural* y se comprendan en relación con el contexto social (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2003).

La investigación se realizó a partir de la observación de dos grupos escolares de los cuales se reunió información con la finalidad de desarrollar categorías analíticas para puntualizar, argumentar y cuestionar supuestos teóricos definidos con anterioridad (Pérez Ferra, 2009). La pretensión detrás de esto fue aproximarse a la comprensión de la lógica de razonamiento y acción de los participantes sin la intención de generalizar los hallazgos a todos los escenarios de educación bilingüe de Sordos.

Las dinámicas observadas en los grupos fueron analizadas partir de una perspectiva sociolingüística, pues ésta ayuda al investigador a reconocer cómo los actores organizan la

actividad social comunicativa en cuanto a sentidos de acción humana, tiempos y espacios (Dyson & Genishi, 2005).

### **Participantes y contexto escolar.**

En este estudio participaron dos grupos escolares (alumnos y docentes) de Sordos señantes; ambos grupos se encontraban cursando la educación primaria (3° y 6°) en el Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje, Insitución de Asistencia Privada (IPPLIAP) y estaban en proceso de aprendizaje de la lectura y escritura del español como segunda lengua.

El IPPLIAP está ubicado en la delegación Benito Juárez de la Ciudad de México; se eligió este instituto porque desde 1967 (año de su fundación) preserva una tradición gestualista para la enseñanza de los Sordos; es decir, los reconoce como una comunidad minoritaria con lengua y cultura propias. En este sentido, no se trata de una escuela de educación especial, se trata de una escuela bilingüe: su modelo educativo bilingüe conceptualiza a la sordera desde una perspectiva socioantropológica de la discapacidad.

En el IPPLIAP se desarrollan principalmente cinco programas: Diagnóstico, Escuela para Sordos, Programa de Atención a Niños con Problemas de Lenguaje y Aprendizaje, Capacitación a maestros y Capacitación en los estados. Estos programas encuentran su principal sustento económico en donaciones de empresas, personas físicas y fundaciones; otros de sus ingresos son vía cuotas de recuperación que se cobran a los alumnos beneficiarios tras un estudio socioeconómico (IPPLIAP, 2015).

Sobre los grupos con los que se trabajó se observó que:

- 1) Ambos contaban con dos maestras bilingües: una Sorda y otra oyente.
- 2) En promedio había 12 alumnos por grupo.
- 3) La primera lengua de los alumnos es la Lengua de Señas Mexicana.
- 4) Durante su escolaridad se les enseñaba la lengua escrita española como segunda lengua.

5) En las aulas se dinamizaban algunas estrategias sugeridas por el proyecto OLE (Optimal Learning Environment), una propuesta pedagógica orientada a la enseñanza de la lengua escrita a estudiantes de orígenes culturales y lingüísticos diversos (Obregón, 2008).

6) Al no desarrollar el currículum oficial para la educación básica en México, los estudiantes del IPPLIAP acreditan sus estudios de primaria a partir de la realización de exámenes del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

La convergencia de estas características hizo de dicha población y escenario un lugar privilegiado para realizar estudios sobre prácticas de cultura escrita en segunda lengua (biliteracidad). Aunado a esto, analizar las prácticas educativas de una población poco estudiada ofrece la oportunidad de problematizar y ampliar la conceptualización de ser bilingüe entre lenguas y modalidades.

Por último, no está de más mencionar que, aunque se contó con pleno consentimiento de los sujetos para participar en esta investigación y utilizar datos personales, en las siguientes secciones de este documento se emplearán seudónimos para referir a los alumnos, alumnas, maestras y maestros involucrados en este estudio.

<b>SEUDÓNIMOS DEL PERSONAL DOCENTE PARTICIPANTE</b>			
	<b>Apellido</b>	<b>Grado y grupo</b>	<b>Condición lingüística</b>
<b>Maestra</b>	Rivera	3° “x”	Bilingüe señante oyente
	Cantú	3° “y”	
	Tamayo	6° “x”	Bilingüe señante oyente
	Orozco		Bilingüe señante Sorda
	Siqueiros	Dirección	Bilingüe señante oyente
<b>Maestro</b>	Camarena	Cómputo	

Tabla 1. Seudónimos de los docentes participantes (Elaboración propia)

<b>SEUDÓNIMOS DE ALUMNOS PARTICIPANTES</b>			
	<b>Nombre</b>	<b>Grado y grupo</b>	<b>Condición lingüística</b>
<b>Alumna</b>	Laura	3° “X”	Sordos señantes en desarrollo de bilingüismo
	Aurora		
	Elena		
	Lucero		
<b>Alumno</b>	Alfonso		
	Luis		
<b>Alumna</b>	Mónica	6° “X”	Sordos señantes en desarrollo de bilingüismo
	Rebeca		
	Vania		
<b>Alumno</b>	Martín		
	Rogelio		
	Arturo		
	Gabriel		

Tabla 2. Seudónimos de los alumnos participantes referidos en el documento (Elaboración propia)

### **Actividades de investigación.**

En la metodología cualitativa “...los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio...” (Taylor & Bogdan, 1987, pág. 20); por esta razón se busca establecer formas *no intrusivas* de generar datos a partir de los informantes.

Sin embargo, se está conciente de que hasta la acción *más natural y menos intrusiva* lleva implícito un carácter de artificialidad, porque “en cada acto de mirar hay una expectativa de significado” (Berger, 2007), una manera aprendida de enfocar que se circunscribe en un discurso mayor (Yates, 2010) y una arriesgada, pero deseable y necesaria labor de interpretación (Lehire, 2006) que empapa de manera heterogénea los diferentes momentos de la investigación.

Problematizar el alcance del carácter “no intrusivo” de la técnica requiere reflexionar que un investigador -por más sutil que sea y por más normalizada que esté su presencia en el contexto- siempre será un agente externo con particular interés indagatorio y herramientas conceptuales/metodológicas no necesariamente compartidas en igualdad de condiciones con la comunidad que estudia.

Una vez mencionados estos matices sobre la perspectiva de investigación es pertinente referir que las actividades de investigación a partir de las cuales se construyeron los datos fueron:

Observación directa : Esta es una acción sistemática, intencionada, instrumentalizada y enmarcada en un espacio y tiempo. Se utilizó un procedimiento de muestreo de situaciones mediante un criterio racional, asimismo se empleó un registro narrativo continuo (León & Montero, 2003).

Algunas de las observaciones y conversaciones fueron video-grabadas, pues las interacciones que se desarrollan en una lengua de señas no pueden ser fácilmente audio-grabadas ni transcritas en papel.

Análisis de documentos: Autores como León y Montero (2003) señalan que el objetivo de una investigación no siempre es observar personas sino las cosas que producen o produjeron; el análisis de documentos fue útil para esta finalidad.

Esta actividad se realizó principalmente para conocer los materiales de trabajo y algunas producciones escritas de los alumnos que dieron cuenta de sus formas de aproximación a la cultura escrita en segunda lengua: tareas escolares, notas en cuadernos, fotografías, esquemas, afiches, etcétera.

Conversaciones informales: Se trata de pláticas informales que surgen en la interacción cotidiana a manera de diálogo (Mercado Maldonado, 2002). Se les considera como espacios privilegiados para observar la complejidad de las interacciones entre significados, relaciones de poder e identidades (Arfuch, 1999).

Las conversaciones principalmente fueron sostenidas con las docentes, pues interesó conocer los significados que atribuían a su práctica y a la cultura escrita; tanto en interacciones como en producciones de ellas y de sus alumnos.

### **Procedimiento.**

Los tiempos de realización de las observaciones, análisis documental y conversaciones informales se circunscribieron a los siguientes periodos:

<b>PERIODOS DE ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN</b>		
Primer Periodo	9 - 20 de marzo de 2015	Observación y análisis documental
Segundo Periodo	4 - 29 de mayo de 2015	Observación y conversaciones
Tercer Periodo	1 – 27 de septiembre de 2015	Observación, conversaciones y análisis documental

Tabla 3. Periodos de actividades de investigación (Elaboración propia)

Se asistió al IPPLIAP en 18 ocasiones; durante ellas se generaron 68 registros de observación, se tomaron 172 fotografías de producciones textuales de alumnos y maestras,

se videograbaron 6 conversaciones con docentes y se construyeron 89 videos que evidencian diversas interacciones escolares bilingües.

El trabajo de transcripción, interpretación y análisis de resultados se llevó a cabo durante los tiempos de seminario de tesis contemplados en el programa de maestría correspondiente. Básicamente se enfatizó en estas labores desde octubre de 2015 hasta octubre de 2016.

En el desarrollo de los siguientes capítulos se referirán diversos datos provenientes de cinco fuentes de información:

- 1) Anotaciones de diario de campo (Dc)
- 2 Fotografías de las producciones textuales de los participantes (Fot)
- 3) Registros ampliados de las observaciones realizadas (Reg)
- 4) Descripciones analíticas de interacciones videograbadas (Vid)
- 5) Conversaciones informales mantenidas con los participantes (Conv)

Para la organización de los datos procedentes de dichas fuentes se agregó el código correspondiente a cada caso seguido de un número 3 ó 6 (de acuerdo al grado escolar observado) y la fecha de generación del dato en formato día/mes/año (DDMMAA); así por ejemplo, el dato referido con el código “Fot6\_250515” alude a una fotografía tomada el día 25 de mayo del 2015 en el grupo de sexto grado. Cabe aclarar que algunos de estos recursos testimoniales fueron editados para acentuar características que resultan de particular relevancia para los análisis que a esta tesis compete.

Con relación a la forma de registro y transcripción de las interacciones en LSM se utilizó la adaptación que D’Angelo, Massone, Buscaglia y Burad (2009) desarrollaron del Método de Análisis del Discurso Multimodal Audiovisual [MADMA] (D’Angelo, 2007) para la realización de estudios etnográficos con Sordos señantes; este método facilita mostrar la simultaneidad de los elementos (lingüísticos y paralingüísticos) que interaccionan en el discurso de las lenguas señadas.

A manera de ejemplo a continuación se presenta un fragmento de *glosa-traducción* de una de las participaciones señadas de una alumna de tercer grado en su aula:

Código V3_250515b	Participantes: Elena / Alumna 3°	
Situación: La alumna le señala una pregunta a su maestra para luego escribirla en el pizarrón		
AUDIO	Sonidos ambiente	Alumnos hojeando su cuaderno
	Sonidos de articulación	Ninguna articulación oral de la participante
VISUAL	Glosa: español	PREGUNTA CÓMO HELADO HACER
Glosa <sup>8</sup> : Lengua de Señas Mexicana (LSM <sup>9</sup> )		
	Mov. Labios	No identificado por el ángulo de la cámara
	Traducción al español	¿Cómo se hacen las nieves?
	Escritura: la alumna escribe dos veces en el pizarrón	1 – cómo nieves hax (a la mitad de la interacción/ escritura espontánea) 1- cómo nieves hacen (al final de la interacción/ escritura andamiada)
RECURSO TÉCNICO	Cámara	Medio plano lateral: enfocando a maestra y alumna que están frente al pizarrón

Tabla 4. Ejemplo de glosa- traducción bajo el MADMA de D' Angelo (2007) (Elaboración propia)

<sup>8</sup> En las glosas del Método de Análisis del Discurso Multimodal Audiovisual de D' Angelo (2007) no se incluyen los ideogramas (ilustraciones) de las señas que los participantes articularon. La inserción de imágenes en la matriz es de autoría propia y fue realizada para los fines explicativos propios de este texto; no para cada matriz generada durante esta investigación.

<sup>9</sup> Imágenes tomadas de López García, Rodríguez Cervantes, Zamora Martínez, & San Esteban Sosa, 2006.

Como se observa en el ejemplo, la matriz utilizada para las glosas permite dar cuenta de acciones comunicativas simultáneas que con frecuencia se observan en las interacciones de los señantes; para estudios que se enfocan en analizar aspectos *fonológicos* y morfológicos de las lenguas de señas la glosa debe complementarse con ilustraciones que detallen los parámetros formativos de cada una de las señas performadas.

La construcción de este tipo de matrices no es una tarea fácil, pues requiere de la descripción detallada de diversos elementos audiovisuales que ocurren de manera simultánea en la interacción. No está por demás decir que una de las condiciones necesarias para lograr la generación de estas matrices es la calidad del video, misma que sólo se consigue si se dispone de los recursos tecnológicos pertinentes y si las condiciones físicas del contexto de la interacción son las favorables.

Por otra parte, la identificación y traducción las glosas es una labor *milimétrica* pues en una conversación espontánea un señante experimentado puede articular hasta 6 señas (ideogramas) por segundo. De esta manera, cabe mencionar que no todas las interacciones videogradas fueron objeto de transcripción lingüística (matriz de glosas), sólo aquellas que dieron cuenta de prácticas constituyentes de cultura escrita bilingüe, es decir, hubo sucesos videogrados que sólo se describieron intentando dar cuenta de los sentidos implicados en el acto comunicativo.

### **Análisis de resultados.**

Para dar cuenta de los hallazgos de la investigación se utilizó el método de análisis de contenido; al respecto Kerlinger (1988) menciona que una característica importante de este método es su aplicabilidad general a diversos modelos de investigación. Se recuperará también el procedimiento que Mayring (2002, citado en Flick, 2004) propone para el análisis cualitativo del contenido; la técnica ocupada en este análisis fue el resumen del análisis del contenido, pues al emplear dicha actividad:

El material se parafrasea, lo que significa que los pasajes menos pertinentes y las paráfrasis con el mismo significado se pasan por alto (primera reducción) y las paráfrasis similares se juntan y resumen (segunda reducción). Esto es una combinación de reducir el material pasando por alto elementos incluidos en una generalización en el sentido de resumirlo en un nivel más alto de abstracción (Flick, 2004, pág. 207).

Es necesario puntualizar que no se está partiendo de la idea de que en una investigación, primero se tiene el dato y luego (al final) se interpreta. La división por apartados aquí mostrada corresponde más a una estructura textual interna que a una forma específica de razonamiento del objeto de estudio y/o perspectiva de investigación asumida. Las categorías de análisis y de presentación de la información se elaboraron con base en el contenido de las descripciones ampliadas de las observaciones y videgrabaciones realizadas; lo anterior en intento de una *suspensión teórica* -característica de los estudios de corte etnográfico- en la que el investigador concientiza sobre sus supuestos y prejuicios antes, durante y luego de su aproximación a lo cotidiano (Rockwell, 2009).

Autores como Sautu, Dalle y Ebert (2005) refieren que en toda investigación se tienen supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos. Algunos de los que soy conciente y que enuncio en este trabajo son:

- a) Concibo a la *realidad* como una construcción subjetiva y múltiple: no pretendo generalizar mis interpretaciones sobre los casos mostrados en este trabajo; sé que éstas están acotadas por un contexto local, por las condiciones en las que se produjeron y por los recursos (materiales e intelectuales) con las que se realizaron.
- b) Reconozco que como investigador formo parte del escenario en el que investigo: me asumo como sujeto bilingüe implicado en el contexto de investigación y como partícipe de las interacciones que indago; sé que existe mutua influencia entre mi objeto de estudio y mi persona.

c) Asumo que mis valores influyen en las decisiones de investigación que tomo: identifico que como individuo y como investigador tengo una historia personal y una subjetividad que orienta en algún grado la configuración de mi objeto de estudio y el tipo reflexiones que hago de éste.

d) Identifico que el planteamiento de la investigación realizada es de corte inductivo: considero que -a partir de un trabajo de análisis y reflexión- promuevo que ciertas de conocimiento emerjan sobre otras en el estudio. Así, ni los datos ni los hallazgos que se referirán son fuentes de información en sí mismos, sino constructos a partir de los cuales propongo analizar ciertas dinámicas educativas.

En este sentido se procuró la prudencia de las interpretaciones; intentando que exista congruencia entre éstas, la cantidad de datos y su contexto de procedencia para evitar incurrir en alguno de los tipos de sobreinterpretación que Lahire (2006) identifica. Se tiene presente que la interpretación necesariamente exige una fijación arbitraria de sentidos, que la “suspensión conceptual” no es absolutamente posible (ni totalmente deseable) y que desde el momento en que se piensa un objeto susceptible a ser conocido se le está interpretando a través de constructos inevitablemente posicionados en perspectiva, intuyendo así maneras pertinentes (o no) de aproximarse al objeto de estudio según su construcción histórica.

\*\*\*

Luego de haber presentado una panorámica de la presente investigación, en los siguientes capítulos se presentarán algunas consideraciones sobre las lecturas bilingües en las aulas de Sordos y los *puentes interlingüísticos* como herramientas para el desarrollo del bilingüismo de los alumnos. Asimismo, se aludirá a la *escritura andamiada* como producción colectiva que permite a los estudiantes performar textualidades sin tener un dominio absoluto del sistema de escritura.

Se referirá a la vehiculización de escritura como estrategia multimodal para la generación de significados en el aula; a la incorporación de dibujos, ideogramas y otros marcadores gráficos en la escritura de los Sordos como evidencia de su carácter multimodal; al uso de las listas de vocabulario como recursos para la exploración de las palabras escritas y, a la segmentación gráfica y kinésica como saberes docentes apropiados y producidos con originalidad por los estudiantes.

Se advierte al lector que la división categórica de las estrategias multimodales referidas responde más a fines de presentación y didactización del contenido que a la manera en que éstas fueron observadas en las dinámicas bilingües de las aulas estudiadas.

## Capítulo 2 - Consideraciones sobre las prácticas de bilingüedad de los Sordos señantes

En este apartado se mencionarán algunas consideraciones sobre la escritura de los Sordos en la escuela bilingüe; se referirá a la *vehiculización de la escritura*<sup>10</sup> como estrategia recurrente en las prácticas letradas del aula y a la traducción conceptual como proceso mediador de los conocimientos que ahí se construyen. Se enfatiza que las producciones escritas escolares de Sordos regularmente son resultado de un trabajo interactivo entre pares, familiares y docentes que da cuenta del carácter colectivo de sus escrituras.

### **Escribir sin escribir: la vehiculización como estrategia docente para la escritura en el aula**

¿Puede un alumno Sordo escribir *sin escribir*? ¿Puede representar la escritura sin tener un dominio total de ella? ¿Puede plasmar en el pizarrón una de sus ideas sin siquiera levantarse de su pupitre? Claro que puede. Puede y lo hace, pero necesita ayuda; necesita a una maestra o a un maestro: necesita un vehículo para sus ideas. El alumno requiere de alguien que sea capaz de *transcribir* un dictado porque el dictado es una forma de escribir sin escribir.

En esta investigación se identificó que -al igual que en las escuelas monolingües- las maestras de esta institución *vehiculizan* (Molinari, 2000) la escritura de sus alumnos, es decir, funcionan como *escribas* de sus ideas: los estudiantes les dictan a sus maestras las oraciones que desean comunicar y ellas las escriben en el pizarrón. Se trata de una estrategia que ha sido observada principalmente en escuelas monolingües de educación básica; sin embargo, este estudio aporta reflexiones al respecto porque revela que, al situarse en una escuela bilingüe, la estrategia de vehiculización toma tintes particulares: los alumnos dictan sus ideas en LSM a las maestras y, ellas las escriben en español.

La siguiente viñeta ejemplifica de forma sintética dos traducciones que la docente Rivera, de tercer grado, hace al vehiculizar la escritura de su alumna Aurora:

---

<sup>10</sup> La noción de vehiculización de escritura fue generada a partir de un texto de Molinari (2000) en el que la autora describe cómo las docentes de preescolar pueden leer y escribir por sus alumnos; es decir, pueden ser sus vehículos para que ellos participen en prácticas de cultura escrita aun sin tener dominio absoluto de competencias de lectura y de escritura.

En grupo se realizaba un esquema para organizar un proyecto didáctico sobre las características de las casas y la forma de vida en diferentes partes del mundo. Como parte de las actividades de planeación del proyecto los alumnos elaboran preguntas sobre el tema que les interesa indagar. Así, una alumna sugiere la oración interrogativa señada FORMA CUÁL; ésta es escrita en español por la docente como ¿QUÉ FORMA TIENE?; por otra parte, la oración interrogativa señada CÓMO ADENTRO CASA es traducida y escrita por la docente así: ¿CÓMO DISTRIBUYEN SUS COSAS DENTRO DE LA CASA? (Dc3\_090315<sup>11</sup>).

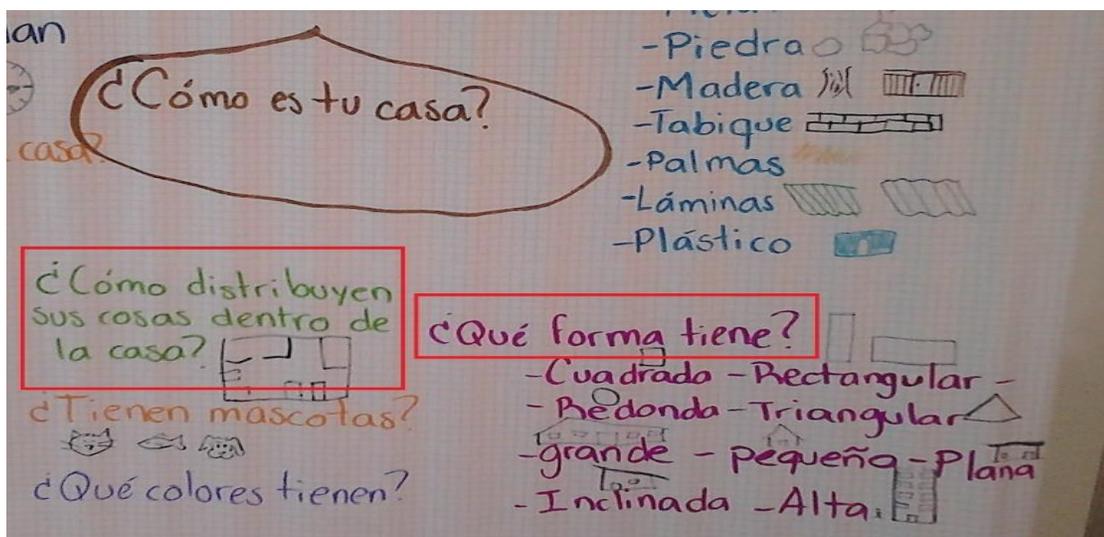


Figura 4. Ejemplos de traducciones conceptuales de una docente señante bilingüe (Fot3\_030915c)

A partir de la observación de estos “dictados” (de alumnos hacia docentes) se identificó que las maestras amoldan elementos léxicos y morfosintácticos de ambas lenguas para facilitar la correspondencia entre ellas. El ejemplo muestra que la profesora Rivera recurre a la traducción conceptual (Evans, 2004) como herramienta para posibilitar puentes entre las estructuras lingüísticas de la LSM y del español escrito. Ella no apela a traducciones lineales del contenido, pues en los acomodos que realiza no son frecuentes las

<sup>11</sup> En el apartado de consideraciones metodológicas (capítulo 1) se explica el significado de los códigos utilizados para la organización de los datos referidos en esta investigación.

correspondencias uno a uno entre señas y palabras escritas. No transcribe textualmente lo que sus alumnos le dictan: lo traduce.

Este proceso se asemeja al de una traducción simultánea, pues busca la compatibilización de dos lenguas para generar significados equivalentes. En dicho proceso se encuentran dos sistemas semióticos que al interactuar promueven el desarrollo del bilingüismo de los alumnos: las señas y la escritura.

Las docentes bilingües señantes saben que las lenguas de señas y las lenguas escritas son morfológica y sintácticamente distintas (Domínguez Gutiérrez & Alonso Baixeras, 2004). Bajo esta condición, ellas no fungen como un móvil *neutro* de las glosas de participación de sus estudiantes: seleccionan y acomodan aspectos semánticos y morfosintácticos del contenido de sus aportaciones, toman decisiones sobre el género, número, tiempo, modo, persona y significado más adecuado de señas con posible traducción polisémica al español; en las aulas son intérpretes interlingüísticas entre la Lengua de Señas Mexicana y el español de sus alumnos.

En este sentido, no importa la cantidad de aspectos (género, número, tiempo, modo, persona, significado...) que ellas agreguen, supriman o modifiquen de las participaciones señadas de los alumnos (glosas), lo principal es que cualitativamente éstas conserven su semántica y se ajusten a las reglas del sistema de escritura en el que están siendo expresadas.

Dicho lo anterior no debe suponerse que la dinámica de vehiculización de escritura ocurre sólo unidireccionalmente de los alumnos hacia las docentes; se trata de una práctica interactiva, pues se observa que -durante el desarrollo de la misma- las docentes retroalimentan y crean andamiajes las participaciones de sus estudiantes. Sobre la marcha incluyen explicaciones del porqué una glosa debe escribirse de manera determinada e incluso demandan de sus alumnos una serie de reflexiones sobre su participación antes de dictarla para que sea escrita.

En un ejercicio de vehiculización de escritura de los alumnos, la maestra Rivera explica al grupo que la escritura de signos de interrogación es equivalente al uso de los gestos faciales que -en las lenguas de señas- se hacen para indicar al interlocutor que una oración es interrogativa (Dc3\_250515).

Con este tipo de dinámicas, las maestras promueven que sus alumnos vinculen algunas particularidades de sus lenguas y encuentren significados y formas compartidas entre ellas. En esta práctica de escritura, la docente no sólo intenta que sus alumnos establezcan correspondencias entre señas y aspectos lexicales del sistema de escritura; sino también entre otros componentes de la LSM (gestos) y elementos prosódicos e ideográficos de la lengua escrita (signos de puntuación).

Es cierto que la prosodia tiene que ver con la entonación al hablar; pero no se piense que la ausencia de sonidos en las Lenguas de Señas impide que éstas tengan prosodia: tanto las lenguas de señas como las lenguas orales también se *entonan* a partir de múltiples gesticulaciones, miradas y movimientos corporales (Haviland, 2004, 2011). Quizá las docentes no sean conscientes de ello, pero -al encaminar al alumno hacia la lengua escrita- apoyan también el desarrollo de su bilingüismo.

### **Traducción conceptual y generación de conocimientos en el aula bilingüe.**

Para autores como Evans (2004) en las dinámicas de la educación bilingüe de Sordos se pueden observar principalmente dos tipos de traducciones: 1) literales y 2) conceptuales.

Las primeras buscan que exista una correspondencia uno a uno entre estructuras sintácticas de la lengua escrita y la lengua de señas; las segundas, pretenden que las traducciones impliquen un proceso de interpretación para encontrar sentidos equivalentes entre las lenguas. En este proceso se privilegian las correspondencias entre significados, no necesariamente entre estructuras morfológicas.

A continuación se mostrará un ejemplo de ambos tipos de traducción. En la primera viñeta se observará una traducción literal ESPAÑOL ESCRITO → LSM; en la segunda una conceptual.

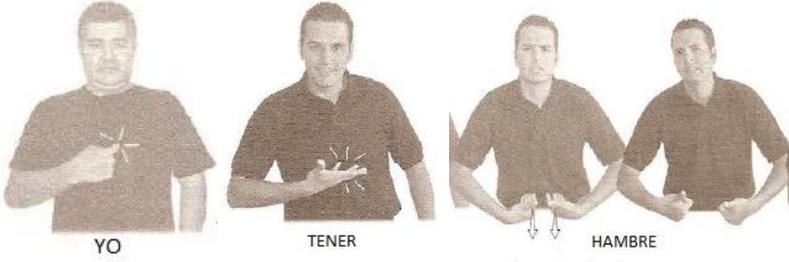
Tipo de traducción	Frase original (ESPAÑOL)	Frase traducida (LSM)
<b>LITERAL</b>	YO TENGO HAMBRE <sup>12</sup>	
<b>CONCEPTUAL</b>	YO TENGO HAMBRE <sup>13</sup>	

Tabla 5. Ejemplo de traducción literal y conceptual (Elaboración propia)

Como se observa en la figura anterior la traducción literal busca homologar en orden y número de palabras la glosa del español escrito con la de la LSM; por el contrario, la traducción conceptual prefiere retomar el sentido de la glosa en español escrito y generar una glosa en LSM que tenga un significado similar. Cuando un señante de LSM quiere comunicar que él tiene hambre sólo debe articular la seña HAMBRE; no hace falta agregar de manera explícita ni un sujeto ni un verbo a la oración: a partir de la realización de la seña HAMBRE se sobrentiende que el señante es quien tiene hambre.

<sup>12</sup> Imágenes tomadas de López García, Rodríguez Cervantes, Zamora Martínez, & San Esteban Sosa, 2006.

<sup>13</sup> Ibídem.

Una vez conocidos estos dos tipos de traducciones cabe señalar que la de tipo conceptual fue la más observada en las interacciones estudiadas; de hecho, se identificó que la traducción conceptual es un proceso protagónico en la educación bilingüe: en la mayoría de interacciones los participantes son intérpretes y traductores de los contenidos que circulan en sus aulas.

Esta reflexión no es ajena a las docentes de la institución observada, muchas son conscientes de la importancia de su uso en la educación del Sordo; de hecho, reconocen su papel como traductoras/intérpretes y saben que dicho rol también es desempeñado por sus alumnos.

En la dinámica de una conversación espontánea la docente Rivera refiere a tal acción:

“... no sé si checaste ahorita que estábamos *interpretando* las preguntas...”  
(ConvRivera\_130315).

En este ejemplo, la maestra alude a sus alumnos y a ella como realizadores de la acción interpretativa, los refiere como intérpretes en colectivo; sin embargo, es necesario mencionar que no por tratarse de un proceso reconocido y asumido por docentes y alumnos debe suponerse que el consenso de una traducción conceptual se logra al primer intento: su manejo -como el de toda herramienta- implica sucesivas aproximaciones y revisiones no exentas de retos y dificultades.

Más adelante en la misma conversación, la docente expresa que a veces tiene ciertos problemas para comprender lo que -a manera de participación oral (*señada*) en clase- mencionan sus alumnos:

“... no les entiendo luego mucho, pero trato de orientarlos a que ordenen sus ideas...”, “... no es tan fácil entenderles...” (ConvRivera\_130315).

Aunque la dificultad que refiere la maestra Rivera no es una situación que en este texto se pueda presentar como generalización de lo que todas las docentes de Sordos experimentan ni como patrón en las interacciones áulicas de todas las escuelas bilingües de Sordos, resulta pertinente tomar en consideración la significación de su experiencia para comprender dinámicas que ocurren en la institución observada.

Por otra parte, aunque regularmente las docentes ponen atención a las participaciones de todos sus alumnos, en la dinámica de vehiculización de escritura (dictado alumno → maestra), ellas seleccionan y escriben sólo las participaciones que -a su vez- mantienen relación con el hilo discursivo de su clase y con otras condiciones del contexto áulico.

Las traducciones conceptuales que se realizan no sólo dependen de los repertorios lingüísticos de los participantes, sino de una serie de circunstancias y condiciones que permiten a los actores educativos dinamizar recursos para generar y negociar significados en sus aulas (Stubbs, 1984). Entre dichas circunstancias y condiciones destacan:

- a) La comprensión que la docente tiene de la participación en LSM del alumno.- Si las docentes no comprenden a qué se refieren los alumnos con sus participaciones señadas, difícilmente las anotarán en el pizarrón: tanto la competencia comunicativa de las maestras como el conocimiento que tienen sobre sus alumnos son elementos que influyen en dicha comprensión.
- b) El conocimiento de los alumnos respecto al tema a tratar.- Si los comentarios de los estudiantes no abonan ni experiencial ni conceptualmente al tema en cuestión, posiblemente tampoco sean escritos en el pizarrón; regularmente las docentes omiten la escritura de participaciones repetitivas o sin relación con el contenido curricular a desarrollar.
- c) La valoración social del contenido a enseñar.- Tanto en las aulas bilingües como fuera de ellas, toda interpretación tiene un contexto y un contenido; nunca se genera como proceso aislado ni neutral a los acontecimientos de la vida cotidiana ni a las

cosmovisiones de los sujetos, por ello no es de sorprender que regularmente se dedique mayor tiempo a la traducción y vehiculización de escrituras relacionadas a temas de mayor valoración social respecto a otros.

- d) El tiempo del que se disponga en el aula para interpretar y llegar a un acuerdo.- Aunque en el salón de clases se esté abordando un tema de amplia valoración social, las participaciones de los alumnos sean pertinentes y las maestras entiendan a qué se refieren los comentarios de sus alumnos, si en el aula no se dispone de tiempo suficiente para realizar traducciones conceptuales, las docentes no escriben las ideas de sus estudiantes en el pizarrón. Su rutina las obliga a repartir el tiempo escolar en diversas actividades (académicas o no), y la vehiculización de escritura sólo es una de muchas más.

Las traducciones que se generan en las aulas no sólo dependen de las voluntades individuales de los docentes, sino del interjuego que generan las condiciones materiales del aula-escuela (Rockwell & Mercado, 2003) y las dinámicas de construcción discursiva del conocimiento escolar (Candela, 1994).

Lo anterior pone de manifiesto que al analizar las producciones escritas de alumnos y docentes se deben tener presentes al menos dos aspectos importantes: 1) que dichas producciones son resultado de una traducción conceptual y que 2) tales traducciones fueron influidas por dinámicas de construcción discursiva en el aula y por estrategias de legitimación del conocimiento escolar (Edwards, 1990).

### **Ideas de los alumnos Sordos sobre la traducción en sus interacciones escolares.**

En el marco de las actividades de una visita interescolar, un grupo de alumnos oyentes de tercer grado de primaria visitó a su homónimo en la escuela de Sordos. Por parejas (sordo-oyente) debían dibujar una mascota, colorearla y escribir el nombre del animal. La alumna señante Laura se apresuró a dibujar y a colorear una tortuga; cuando terminó le pasó la hoja a su compañero oyente,

le dio un lápiz y con dactilología le deletreo una a una y *lentamente* las siguientes configuraciones manuales  (T – O – R – T – U – G – A). Laura insistía con el deletreo y esperaba a que su compañero escribiera algo; él -por el contrario- le explicaba oralmente que no entendía sus señas. El alumno escribió hasta que la maestra Rivera le dijo: te está diciendo que escribas tortuga (Reg3\_110315).

A partir de la narrativa que proporciona la viñeta anterior se puede señalar cómo los alumnos Sordos van generando representaciones (Jodelet, 1976) sobre el desempeño de su rol como traductores e intérpretes en las interacciones que mantienen con sujetos que usan lenguas distintas a la suya. Como parte de uno de los fenómenos de su desarrollo metalingüístico, forjan ideas sobre las implicaciones de la tarea de traducción en sus interacciones; ideas que van reformulando a partir de sus experiencias en diversas situaciones comunicativas escolares y no escolares.

Probablemente una de las primeras representaciones sociales que los Sordos generan sobre la cuestión de la traducción conceptual entre su lengua (LSM) y la de sus homónimos oyentes (español) es que: *entre Sordos y oyentes hay diferencias que fundamentalmente tienen que ver con la forma en que se comunican.*

Ahora bien, cuando Laura encarga a su compañero oyente la escritura del nombre del animal, toma una decisión lingüística importante: usa la dactilología para nombrar al animal y no opta por señalar el ideograma<sup>14</sup> convencional, pero... ¿Por qué la alumna hace eso?

Al parecer, su decisión se vincula con la idea que entre señantes y no señantes hay diferencias comunicativas; pero también con la construcción de otra representación sobre la traducción: Laura sabe que *para informar algo debe compartir un mismo código y forma comunicativa con su interlocutor*; por ello -con base en su experiencia de que la mayoría de

---

<sup>14</sup> Un ideograma es la representación de una idea o palabra a través de un conjunto de movimientos manuales y gestuales que -para su producción- tienen básicamente una configuración manual, un lugar, un movimiento y un gesto específico (queirema, toponema, kinema y prosoponema).

oyentes no saben señar ideogramas, pero sí saben escribir letras- adaptó su código y forma comunicativa a unos que consideró más compatibles con los de su compañero oyente: utilizó configuraciones dactilológicas (letras señadas) en lugar de ideogramas (señas realizadas) para dictarle el nombre del animal. Quizá supuso que su compañero -al ser oyente y saber escribir- conocía también el alfabeto dactilológico.

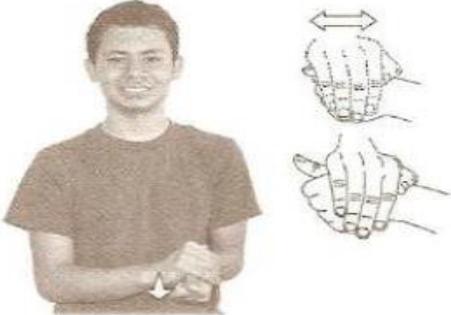
DACTILOLOGÍA ( <i>deletreo manual</i> )	IDEOGRAMA (seña) <sup>15</sup>
 <p style="text-align: center;">T – O – R – T – U – G – A</p>	

Tabla 6. Diferencia entre dactilología e ideograma al nombrar un sustantivo (Elaboración propia)

Tal vez entre sus referentes para decidir también haya estado la hipótesis de que: *los ideogramas se dibujan y la dactilología se escribe*. El hecho es que decidió deletrear y lo hizo lentamente, es decir, adaptó uno de los suprasegmentos de su lengua (la velocidad) a la competencia comunicativa en LSM que percibió de su interlocutor, estratégicamente eligió la forma y el modo de comunicar su idea. Este tipo de estrategias -las de adaptar los suprasegmentos de la lengua- también han sido observadas en personas bilingües oyentes cuando intentan hacer más comprensible sus mensajes ante usuarios no nativos de su lengua.

Sin duda, la alumna dio cuenta del desarrollo de una conciencia metalingüística en ella; conciencia que le permite generar y ejecutar una serie de estrategias que -de la mano con su repertorio lingüístico – posibilitan la adaptación de su mensaje. El desarrollo de dicha competencia ya ha sido estudiado en niños bilingües (Reyes & Azuara, 2008); sin embargo,

<sup>15</sup> Imagen tomada de López García, Rodríguez Cervantes, Zamora Martínez, & San Esteban Sosa, 2006.

las indagaciones refieren a casos de bilingüismo entre lenguas orales, no entre una lengua señada y otra escrita.

Por otra parte, en relación a las representaciones que los estudiantes bilingües Sordos construyen sobre el rol de traductores, a continuación se presenta una viñeta en la que Arturo, un alumno de sexto grado, explicita que para aproximarse (en lengua de señas) a la lengua escrita es imprescindible un proceso de interpretación interlingüística que va más allá de la traducción literal entre las glosas de una lengua y de otra, proceso de traducción conceptual que según Vidal (2009) además de exigir habilidades lingüísticas del sujeto implica la movilización de sus ideologías, ética y cultura.

En una participación de clase, Arturo explicó a la maestra Tamayo (oyente) que -al leer- los Sordos hacen una traducción del español hacia la LSM; refirió que no se lee palabra por palabra [traducción literal], sino parafraseando [traducción conceptual] (Dc6\_280515).

Paulatinamente y a partir de experiencias bilingües (escolares y no escolares), los alumnos toman conciencia de su rol de intérpretes y reconocen que lo escrito no es *transparente* a lo señado; saben que para llegar a una escritura correctamente interpretada se requiere de un proceso de constante revisión de sus elaboraciones escritas. Esta paulatina ganancia de conciencia sobre la posibilidad de editar y reeditar la escritura también ocurre con personas no Sordas; la diferencia es que los Sordos se dan cuenta de ésta característica de la lengua cuando aprenden una segunda lengua en su modalidad escrita, es decir, cuando comienzan a desarrollar su bilingüismo.

Aunque el propósito de este trabajo no es abundar en las hipótesis psicolingüísticas de los alumnos respecto a su lengua (Ferreiro & Teberosky, 1991), hago estas observaciones porque considero que la presencia de dichas hipótesis lingüísticas en los estudiantes impacta en los comportamientos de los alumnos observados y -por tanto- en las prácticas escolares de lectoescritura que realizan.

Por supuesto el tema debe quedar abierto a una posterior revisión más rigurosa que se articule con un planteamiento metodológico acorde al estudio de las representaciones sociales y mentales de los sujetos; sin embargo, recentrándonos en el propósito de este apartado, es pertinente señalar que una de las aportaciones de esta investigación al tema de las hipótesis lingüísticas de los sordos sobre la escritura es que éstas (las hipótesis) son atravesadas -en su caso- por aspectos que mantienen relación con procesos de traducción conceptual entre modos y modalidades de distintas lenguas.

## **Lecturas de docentes y estudiantes en la escuela bilingüe de Sordos**

En este apartado se atenderán algunas cuestiones relativas a la lectura que tanto las maestras como sus alumnos Sordos desarrollan en las aulas. Se señalarán dos tipos de lectura que con frecuencia las docentes practican: la lectura parafrásica y la textual; asimismo se expondrán algunas estrategias que los alumnos despliegan al leer textos diversos.

### **Lectura parafrásica y lectura textual: la LSM y el español generando significados en el aula.**

La lectura es una práctica social que ha sido adoptada y promovida de diversas maneras en múltiples contextos educativos; por supuesto, las escuelas bilingües de Sordos no son la excepción. Al respecto, una de las observaciones principales de esta investigación fue que - a menudo- las aulas fungan como espacio de encuentro y desencuentro de perspectivas pedagógicas de las docentes, pues en ellas dialogan y negocian gran parte de sus entendimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Uno de los diálogos más frecuentes es el relativo a la *metodología correcta* que se debe seguir al leer un texto a un alumno Sordo señante. Comúnmente las docentes Rivera y Cantú debaten sobre la idoneidad de dos *métodos*: el primero consiste en revisar el texto y explicar a los alumnos una idea general del mismo; el segundo, en examinarlo e írselos leyendo línea por línea (Reg3\_110315).

Se trata de dos formas de lectura que tienen como base comprensiones distintas sobre lo que significa e implica leer. El siguiente fragmento de mi registro ampliado de observación da cuenta de su presencia en el aula:

Les pedí a las dos docentes del grupo de sexto grado que leyeran el primer párrafo de una carta que la directora del plantel había escrito para los alumnos de sexto grado. La maestra Orozco (Sorda) realizó una lectura parafrásica: primero revisó el párrafo que debía leer, amalgamó una idea general del texto y

luego señoó su contenido. En cambio, la maestra Tamayo (oyente) realizó una lectura textual: revisó el párrafo solicitado y seguramente también se representó una idea general del mismo; pero al comunicar su contenido apoyó su narración en el apoyo gráfico y semántico de las palabras plasmadas en la carta, interpretó línea por línea (Reg6\_ 270515).

La primera forma de lectura que se mencionó consiste en un tipo de lectura que resume los acontecimientos, simplifica diálogos y condensa el contenido del portador a manera de paráfrasis textual: no está morfosintácticamente apegada al texto escrito, pero sí semánticamente. En ésta la memoria de trabajo del lector funge como proceso cognitivo protagónico pues regularmente, una vez que se revisa el texto que se va a leer, éste se seña sin apoyo físico ni textual del portador.

La segunda forma se apega más a la estructura morfosintáctica del texto escrito, en ésta se analizan los elementos de la oración y la relación que mantienen entre ellos; esto no necesariamente significa que para ella se haga uso del *español signado*<sup>16</sup>, pero sí suelen utilizarse recursos dactilológicos alternados con explicaciones en LSM de algunas palabras y sentidos de frases.

Tanto la lectura parafrásica como la textual coexisten en las aulas y generalmente se alternan en un mismo acto de lectura; no necesariamente siguen un orden de sucesión o una jerarquía en complejidad y tampoco deben entenderse como antagónicas. Las dos docentes leyeron en silencio el texto y ensayaron algunas señas antes de leer/señar explícitamente el párrafo solicitado; ambas echaron mano de procedimientos que les permitieron anticipar el contenido del portador de texto y planear con qué estructuras lo expresarían; las dos tomaron decisiones lingüísticas y adaptaron el vocabulario, la estructura y el contenido a comunicar a sus interlocutores.

Sin embargo, una vez terminada la lectura, la docente Orozco refirió espontáneamente que no supo si lo hizo bien, mal o *más o menos*; en contraste, la maestra Tamayo no mostró

---

<sup>16</sup> Traducción término a término entre palabra escrita e ideogramas; si en la oración escrita se presenta alguna palabra que no tenga ideograma (artículos o nexos, por ejemplo) se recurre a la dactilología para su decodificación.

dudas sobre su desempeño. Considero que esto no sólo se debe a que una leyó en su segunda lengua y la otra en su primera, sino al tipo de estrategia de lectura que utilizaron para acceder al texto y comunicarlo.

Aparentemente la docente Orozco (Sorda) dudó de su competencia lectora, pero dicho cuestionamiento parece justo si consideramos que ella únicamente visualizó durante unos segundos el texto, lo dejó a un lado y comenzó a señarlo (leerlo). En este tipo de lectura la capacidad de memoria de la docente es un elemento fundamental para comprender los alcances expresivos de su lectura, pues -una vez revisado lo que iba a leer- ella lo señó sin el apoyo físico ni semántico del texto.

Otro factor a considerar sobre la duda que expresa la docente Orozco en su desempeño lector es que probablemente se sentía evaluada por mí como usuario del español escrito como primera lengua y como observador *externo* a la escuela de Sordos. En tales condiciones, tener algunas incertidumbres sobre la calidad de nuestro desempeño en la tarea parece una duda razonable.

Reflexionar sobre el tipo de lectura que realizó la docente Orozco me llevó a pensar en la posible existencia de una conciencia y memoria viso-kinésica como parte de las capacidades metalingüísticas que desarrollan los Sordos bilingües (Sanz, 2012); idea que resulta viable si tomamos en cuenta que los oyentes/hablantes somos susceptibles a desarrollar una conciencia fonológica y una memoria ligada a lo auditivo-oral, a la modalidad de nuestra lengua.

Se aventura esta hipótesis sin pretender que la conciencia viso-kinésica sea innata, remedial o exclusiva de los Sordos. No es que ellos *nazcan equipados* con algún tipo de mecanismo especial que les permita entender, producir y recordar de manera más eficiente que a los oyentes; tampoco se sugiere que la conciencia visokinésica sea una habilidad que los Sordos desarrollen como *compensación* ante su falta de audición. La idea que aquí se propone es que su primera lengua (LS) y la modalidad de ésta funcionen como elementos de mediación cultural en el desarrollo de sus capacidades lingüísticas.

Tampoco es que los Sordos señantes sean los únicos sujetos que desarrollan un tipo de conciencia visokinésica al apropiarse de su lengua; es que ellos prioritariamente apropian el mundo a partir de lógicas kinésicas. Sin duda, se apuesta por seguir problematizando esta reflexión y continuar nutriéndola teóricamente.

Enseguida presento un ejemplo de una *peculiar* práctica de lectura en el aula de sexto grado que apoya e ilustra el planteamiento anterior:

Los alumnos estaban sentados en herradura y ponían atención a la maestra Siqueiros, ella les leía en *voz alta* un capítulo del libro “La Guerra de los Duraznos”<sup>17</sup> (novela histórica); simultáneamente el maestro Camarena interpretaba del español oral a la LSM dicha narración. Ocasionalmente la maestra Siqueiros detenía su lectura oral y explicaba en lengua de señas el significado de algunas palabras que ella consideraba desconocidas para los estudiantes. Su habla se entrecortaba cuando oralizaba y señaba al mismo tiempo (Dc6\_280515).



Figura 5. Lectura oral con traducción conceptual simultánea

<sup>17</sup> Ampuero, R. (2001). *La guerra de los duraznos*. Andrés Bello: Chile

Recuperando las categorías conceptuales mencionadas en secciones anteriores se puede decir que ésta es una *práctica de lectura oral en español con traducción conceptual simultánea en LSM*. Es decir, se trata de una modalidad de lectura que - además de evidenciar vínculos entre escritura, oralidad y gestualidad - respeta las particularidades lingüísticas de cada sistema semiótico implicado y explota sus posibilidades expresivas para la generación de significados.

Esta práctica de lectura permite que los alumnos observen que hay relaciones lingüísticas entre lo escrito y lo oral, posibilita que visualicen vínculos entre lo oral y lo señado y, facilita que noten la posibilidad de que lo escrito pueda ser oralizado y señado casi simultáneamente; por eso la llamo peculiar: porque pone en interacción tres sistemas semióticos y propone la existencia de relaciones entre ellos.

Este tipo prácticas de biliteracidad son necesarias para apoyar el desarrollo del bilingüismo de los señantes pues -aunque no son suficientes para que ellos sean conscientes de que la oralidad, escritura y manualidad son sistemas semióticos diferenciados- a través de éstas pueden llegar a descubrir que la lectura y la escritura permiten ser expresadas en varias modalidades.

En el ejemplo anterior, los significados podían ser generados con ayuda de soportes visuales, auditivos y kinésicos. Las palabras escritas en el libro y las señas realizadas por el profesor Camarena son ejemplos representativos de soportes visuales para construir significados; las palabras oralizadas por la maestra Siqueiros constituyen un soporte auditivo para la creación de sentidos sobre la lectura; de igual manera, las señas realizadas que los alumnos aprendieron como *vocabulario nuevo* son muestra de un soporte kinésico para la abstracción de su experiencia de lectura.

En este caso, estos tres tipos de *soportes de simbolización* no sólo constituyen canales de producción y recepción de mensajes, sino lógicas de pensamiento: se trata de formas de significar y abstraer el mundo. Intentaré una analogía al respecto:

¿Alguna vez ha leído un libro y después visto una película basada en el mismo libro? Los que lo hemos hecho sabemos que no simplemente se trata del mismo mensaje transmitido en dos medios diferentes. El libro es *el libro* y la película es *la película*: ambos nos ofrecen soportes de simbolización diferenciados y, por tanto, posibilidades distintas para la negociación de significados y para la construcción de sentidos. No es la misma experiencia la de leer un libro que la de ver una película; incluso fisiológicamente ambas actividades activan procesos particulares. Aparentemente se trata de *lo mismo*; pero tanto la literatura como el cine tienen sus lenguajes y discursos específicos, sus posibilidades materiales y sus formatos.

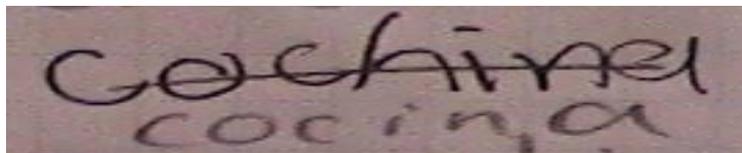
Algo similar ocurre con los soportes visuales, auditivos y kinésicos referidos en el ejemplo anterior: ofrecen múltiples modos de representar la realidad. En el ejemplo anterior no sólo se evidencian tres maneras de codificar mensajes; se muestran lenguas, modos y modalidades comunicativas en interacción.

Los estudiantes Sordos que desarrollan su bilingüismo elaboran hipótesis, saberes y análisis de diferente complejidad sobre los distintos niveles de la lengua escrita española y sus conexiones con otras lenguas y otras formas comunicativas (Baez, 2009); establecen relaciones entre palabras según su forma gráfica, significado y modo de representación.

En este texto, a este tipo de relaciones se les decidió llamar *puentes interlingüísticos*, pues se considera que dichas elaboraciones les permiten transitar conceptualmente entre las nociones, conocimientos y entendimientos que tienen sobre su lengua base, su segunda lengua y otras formas semióticas. Así, los puentes interlingüísticos que los Sordos construyen para apropiarse elementos de la lengua escrita pueden ser, al menos, de tres tipos:

- 1) Gráficos.- Cuando un alumno aparentemente *confunde* la escritura de dos palabras gráficamente parecidas, dicha confusión no debe ser conceptualizada por los docentes como un *error de escritura*, sino como la evidencia de un tipo de puente interlingüístico que el alumno ha generado a partir de los conocimientos que posee sobre las características gráficas de las palabras escritas y su morfología. Usa

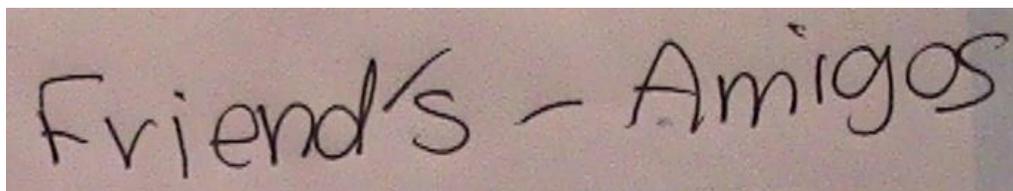
palabras que ya forman parte de su repertorio lingüístico y las vincula con las que está aprendiendo.



*Figura 6.* Ejemplo de puente interlingüístico gráfico

En esta ilustración se observa un ejemplo de puente interlingüístico gráfico. En una de sus escrituras Mónica, de sexto grado, deseaba escribir la palabra COCINA; sin embargo, de entre las disponibles en su repertorio lingüístico eligió COCHINA; una palabra gráficamente muy parecida a la que ella quería escribir, pero semánticamente distinta.

- 2) Semánticos.- Cuando el estudiante es capaz de relacionar el significado de dos palabras escritas en diferente idioma -una en español y otra en inglés, por ejemplo- debe tomarse en cuenta la posibilidad de que dicha relación sea resultado de un vínculo semántico que estableció entre ambas palabras y no sólo suponerse que el alumno relacionó ambos vocablos por mera asociación. Para comprender este tipo de prácticas debemos poner por delante el conocimiento de los alumnos y mirar cómo desarrollan sus procesos de traducción conceptual entre español y LSM.



*Figura 7.* Ejemplo de puente interlingüístico semántico

En la imagen se muestra un ejemplo de puente interlingüístico semántico. Se trata de una escritura que realizó Rebeca, una alumna de sexto grado, para demostrarles a sus compañeras Mónica y Karen que sabía inglés. Para ello la alumna escribió en una esquina de su cuaderno el par de palabras FRIEND'S - AMIGOS; en dicho par de palabras los

vocablos no son gráficamente parecidos, pero sí significan lo mismo. Es decir, ella emparentó dos escrituras a partir de un criterio semántico.

- 3) Representacionales.- En el caso de los Sordos, los puentes lingüísticos representacionales tienen que ver con los nexos posibles que encuentran entre señas realizadas, palabras escritas, recursos dactilológicos, ideogramas esbozados, dibujos, movimientos labiales, imágenes acústicas, emoticones, símbolos, etcétera.

Este tipo de puente resulta fundamental porque permite argumentar la presencia de multimodalidad tanto en las producciones textuales de los señantes como en las maneras en que apropian una lengua.

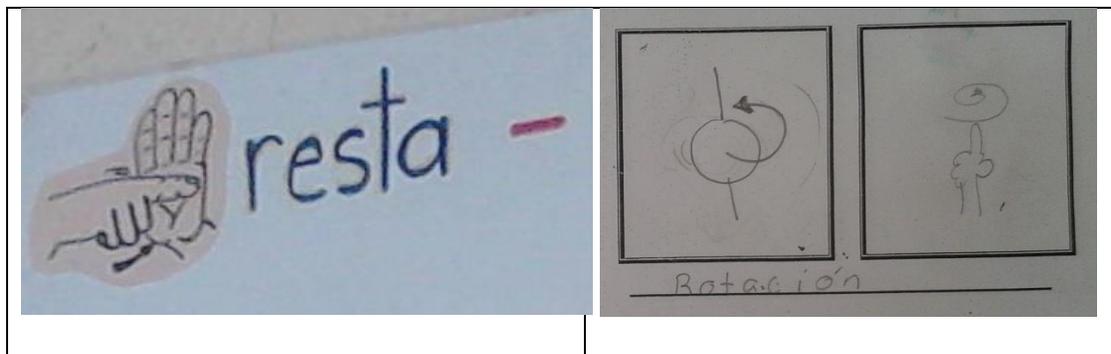


Figura 8. Ejemplo de puente interlingüístico representacional

En esta figura se observa un ejemplo de puente interlingüístico representacional; en él visualiza la presencia de dibujos, ideogramas, signos y palabras en interacción. La ilustración de la izquierda permite a la maestra Rivera exponer a sus alumnos (3°) que el significado de RESTA puede ser representado de tres maneras: realizando un ideograma con la seña de resta, escribiendo en español la palabra resta o realizando el signo matemático de la resta. En la imagen de la derecha el alumno Luis, de tercer grado, representa el concepto de rotación de tres modos distintos: dibuja un objeto esférico rotando sobre su eje, esboza el ideograma de la seña girar (rotar) y escribe en español la palabra ROTACIÓN.



Tabla 7. Tipos de puentes interlingüísticos que generan los Sordos bilingües (Elaboración propia)

Cabe señalar que la clasificación mostrada no pretende ser exhaustiva ni excluyente entre sus categorías, pues con seguridad los estudiantes construirán puentes que impliquen correspondencias entre más de dos elementos de los vocablos, por ejemplo en el caso de ciertos cognados<sup>18</sup> entre las escrituras del inglés y el español: la palabra española ELEFANTE es gráficamente parecida a la palabra inglesa ELEPHANT, pero el puente lingüístico que entre ellas se puede establecer no es sólo gráfico, sino semántico porque además significan lo mismo (Blumenfeld, Bobb, & Marian, 2016); no así en el caso de los llamados *falsos cognados*<sup>19</sup> como lo son la palabra española ARMA y la palabra inglesa ARM: entre ellas se puede establecer alguna relación gráfica, pero no una de tipo semántica porque no significan lo mismo.

Al respecto, se sabe que los alumnos Sordos bilingües -al igual que los oyentes- forjan hipótesis lingüísticas (Ferreiro & Teberosky, 1991) sobre las implicaciones de la interpretación en sus interacciones; dichas hipótesis forman parte de su desarrollo metalingüístico y se reformulan a partir de sus experiencias comunicativas, tanto en situaciones escolares como no escolares (Reyes, Alexandra, & Azuara, 2007).

<sup>18</sup> En lingüística se le conoce como cognado a palabras de distintas lenguas que tienen el mismo origen etimológico, pero distinto desarrollo fonológico y, por tanto, morfológico. Son vocablos igual significado con sonido y escritura parecidos. Un ejemplo es la palabra noche (español), noch (ruso), night (inglés), notte (italiano) y noite (portugués).

<sup>19</sup> A diferencia de los cognados, los falsos cognados son palabras de idiomas distintos que -aunque se parecen en sonido y escritura- no significan lo mismo porque no provienen de la misma raíz etimológica. Algunos ejemplos son la palabra española librería y la inglesa library (biblioteca), así como la palabra española embarazado y la inglesa embarrassed (avergonzado).

Sin duda, la apropiación del texto (tipo de lectura-puente) depende -en alguna instancia- del nivel de dominio de la LSM y de la lengua escrita (vocabulario y sintaxis, por ejemplo) pero también de aspectos más psico-sociolingüísticos como la tipología textual, el contexto, la significatividad lógica y psicológica posible, la situación comunicativa y las condiciones materiales de la interacción.

Es por lo anterior que concordamos con Cassany (2006) cuando refiere que las lecturas que realizamos pueden ser convergentes porque partimos de un mismo referente (el texto), pero también llevan una carga de particularidad (apropiación) y son potencialmente diferentes por nuestras experiencias, conocimiento previo, manejo del código, intereses, situación social, entre otros factores.

### **Particularidades en las lecturas de Sordos señantes: lógicas viso-kinésicas de los estudiantes.**

Para Kaufman y Rodríguez (2003) los textos escritos escolares pueden ser clasificados en cuatro tramas: descriptiva, narrativa, argumentativa y conversacional; cada una de éstas tiene características puntuales y puede relacionarse con las funciones del lenguaje: informativa, expresiva, literaria y apelativa. Para las autoras, las intersecciones entre trama del texto y función del lenguaje caracterizan a cada tipo de texto y dan cuenta de sus potencialidades didácticas.

Con base en las observaciones realizadas y tomando como referente la clasificación anterior se identificó que la lectura de textos narrativos (noticia, cuento, relato, etc.) es una de las prácticas de enseñanza más frecuentes en las aulas bilingües estudiadas.

En el desarrollo de dicha práctica, las docentes suelen ser las primeras que leen los textos completos ante el grupo y posteriormente ceden el turno de lectura a sus alumnos. Una de las implicaciones de tal secuencia es que, al leer ellas primero, sugieren a sus estudiantes un marco interpretativo y una base semántica del contenido del texto y, en consecuencia, cuando los alumnos leen frente al grupo lo hacen luego de haber construido ideas sobre la explicación que hizo la maestra.

Se advirtió que los estudiantes frecuentemente realizan una paráfrasis de las lecturas docentes, es decir, leen con base en lo que sus maestras entendieron, no necesariamente con base en el texto: ellos utilizan la lectura señalada de las docentes como forma intermedia de acercamiento a un texto escrito. Esta práctica ilustra de manera particular la idea de *sponsors of literacy* en la que Brandt (1998) alude a la presencia de “patrocinadores” que -a partir de diversos apoyos- promueven el desarrollo de literacidades en la actividad misma.

Con esta anotación se desea subrayar la influencia de las interpretaciones de lectura de las docentes en las de los alumnos y señalar cierta presencia de *deseabilidad social* en las interpretaciones de los estudiantes, pues si ellos fueran los que leyeran primero gozarían de determinada libertad de interpretación y, al verse en la tarea de significar de primera mano un texto, movilizarían recursos cognitivo-lingüísticos de igual trascendencia que los que ya desarrollan, pero de distinta índole.

En relación con lo anterior, otra lectura que en estas aulas es común es la de textos propios de los alumnos (también narrativos). Ellos escriben en su diario personal sobre alguna vivencia o redactan una noticia sobre un hecho reciente que haya ocurrido y luego leen sus relatos ante el grupo.



Figura 9. Alumna de sexto grado leyendo en LSM su diario personal

Esta práctica letrada también deviene en un tipo de lectura que no necesariamente se apega al texto sino a la reconstrucción de la experiencia vivida por el alumno o alumna que la escribe. Regularmente los estudiantes realizan una lectura parafrásica (en LSM) del texto y la complementan frases provenientes de lo que vivieron; frases no necesariamente incluidas en su redacción original. En este sentido, la información del texto les sirve como recordatorio de asuntos que -en su participación señalada- detallan al grupo.

En ambas prácticas de lectura, tanto alumnos como docentes, echan mano de saberes lingüísticos sobre lo que significa e implica leer en una escuela bilingüe; sin embargo, promover únicamente un tipo de prácticas lectoras acota las posibilidades de interacción y análisis lector-texto que los alumnos podrían tener con otro tipo de secuencias de lectura. En términos de experiencia lectora y de enseñanza de la lengua es deseable que los alumnos comenten, contrasten y discutan sus distintas interpretaciones; tanto las que realizan al leer antes que sus maestras como las que elaboran al hacerlo después.

## **La escritura andamiada: una consideración más sobre las producciones escritas de Sordos señantes**

Escribir nunca es una actividad *solitaria*. La escritura es una práctica fundamentalmente social; una práctica que implica relaciones dialógicas entre diversos significados: una práctica que requiere la interacción de múltiples voces (Mannheim & Tedlock, 1995).

En este capítulo se analiza el fenómeno de las interacciones dialógicas en las escrituras de los Sordos. Específicamente se ejemplificará y analizará el de sus *escrituras andamiadas* como práctica sociocultural.

Cuando los alumnos escriben en el pizarrón, las docentes monitorean sus producciones y promueven correcciones sobre aspectos como la correcta escritura de una palabra, la conjugación de verbos y la inclusión de preposiciones y signos de puntuación. Pero no siempre se trata de una relación de aprendizaje uno a uno (maestra-alumno); en la dinámica de escritura las docentes también promueven que sean los alumnos quienes ayuden a sus pares en las correcciones necesarias para su escritura.

Las producciones escritas de los estudiantes rara vez surgen de lo individual, regularmente se generan a partir de un proceso de andamiaje (Bruner, 1986) en el que participan diversos actores (Brandt, 2001). A continuación se presenta un ejemplo:

Como parte de las actividades de su proyecto bimestral, la maestra Rivera pide a sus alumnos escriban algunas oraciones relacionadas con el tema de las casas y su construcción. La alumna Aurora pasa al pizarrón y escribe LAS CASAS ES DIFERENTES MATERIALES la docente le indica que el verbo de la oración está mal conjugado y dibuja un esquema para explicar al grupo que el presente del verbo SER en tercera persona de singular se escribe ES y en plural, SON (a) [...] Aurora corrige su escritura (b) y -luego de que la docente pregunta al grupo si la oración ahora ya está correctamente escrita- el alumno Luis se levanta de su banca e incorpora mediante una flecha la palabra DE entre

el verbo SON y el adjetivo DIFERENTES (c) de la oración [...] (Reg3\_130315 y Vid3\_1303151a).

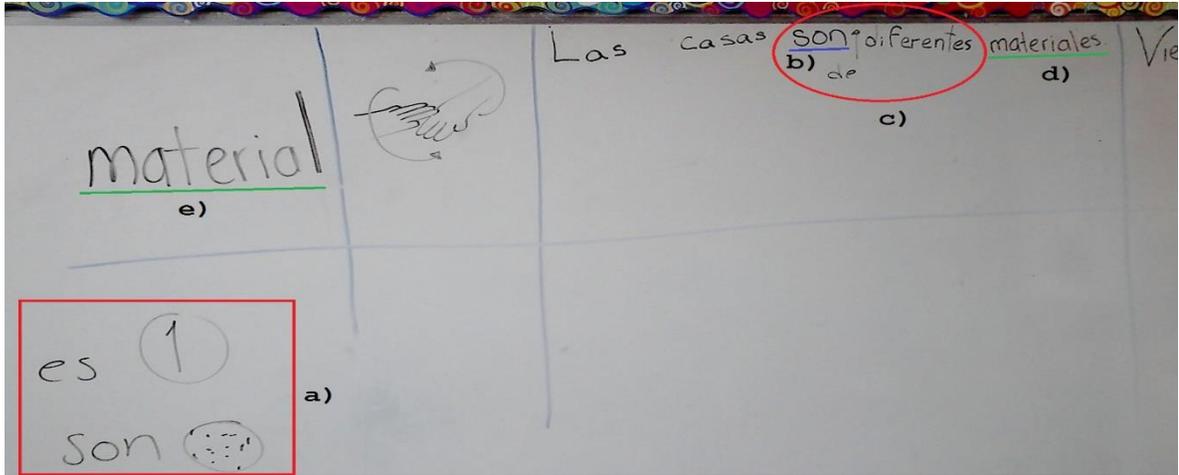


Figura 10. Ejemplo de escritura andamiada en el pizarrón (Fot3\_130315c)

Aunado a lo anterior, en la figura 10 se observa que aunque la docente escribió como parte del *vocabulario nuevo* la palabra MATERIAL (e) y dibujo su ideograma convencional en el pizarrón la alumna buscó que su oración tuviera concordancia en plural y escribió MATERIALES (d).

La dinámica descrita muestra la contribución de distintos actores para la escritura de la alumna y evidencia algunas interacciones que se producen al escribir en un aula de Sordos señantes que desarrollan su bilingüismo. Demuestra que sus escrituras escolares se moldean a partir de un proceso de andamiaje (Bruner, 1986). A partir de un tipo de acompañamiento colectivo que -en apoyo al logro de una tarea determinada- proporciona ciertas ayudas al aprendiz y pone en tensión sus saberes, esfuerzos y aprendizajes. Es por ello que en esta investigación se propone el término “escritura andamiada” para nombrar la producción escrita colectiva de los señantes.

Otra de las observaciones en las que se apoya la idea de la *escritura andamiada* es que hay alumnos que al leer sus diarios ante el grupo se detienen para *deletrear* con dactilología<sup>20</sup> palabras que escribieron en su narración, pero que no necesariamente saben señalar con ideogramas. Dada esta situación, si algún compañero conoce la seña de lo que se *deletreó* la comenta; el alumno narrador la incorpora a su discurso y continúa leyendo.

El alumno Martín les leyó a sus compañeros lo que había hecho el día de ayer. Comentó que había comido pozole, jugado fútbol con su sobrino, jugado  (M-I-N-E-C-R-A-F-T) y visto unas fotos en facebook [...] Me llamó la atención que cuando leyó la palabra *Minecraft* (nombre de un juego para celulares y tabletas) lo hizo deletreando. Ante dicho deletreo su compañero Arturo le indicó una seña (no sé si convencional) para nombrar al juego; Martín la articuló dos veces y continuó leyendo su narración. Curiosamente cuando leyó la palabra *Facebook* lo hizo con la seña convencional [...] (Dc6\_200315).

En un primer análisis de este evento me pareció inusual que Martín escribiera en su relato una palabra que desconocía y preguntara su significado a sus compañeros; sin embargo, la docente Orozco me comentó que los familiares suelen ayudar a los alumnos a escribir sus diarios y que en ocasiones les dictan palabras de las cuales ellos no conocen sus señas.

Este hecho, además de presentarse con frecuencia en el aula, reitera la presencia de colaboración interpersonal en las producciones escritas y traducciones (LSM → LEE) de los Sordos. Situación que expone un carácter colectivo en las producciones escritas de los alumnos Sordos y sugiere la generación de una Zona de Desarrollo Próximo (Moll, 1993) en la que tanto familiares como docentes y pares promueven el *performance* de la escritura antes de su manejo convencional (Cazden, 2002).

---

<sup>20</sup> La dactilología es una forma de representar las grafías del alfabeto a partir de configuraciones manuales específicas, a partir de un alfabeto manual. Cada lengua de señas genera su alfabeto. Estas son las primeras 5 letras del alfabeto manual de la LSM:  (A-B-C-D-E).

Ahora bien, en relación con el presunto carácter colectivo de ciertas escrituras de estudiantes Sordos, se advirtió que -en actividades de escritura grupal- los alumnos tienden a repartirse las tareas que implica la elaboración del producto escrito escolar solicitado: algunos escriben, otros delinear, remarcan o dibujan para acompañar lo escrito. De igual manera, se distinguió que los estudiantes que asumen el rol de *escribas* son quienes regularmente tienen mayor dominio de la lengua escrita; los otros realizan tareas periféricas (centradas en aspectos no léxicos, pero sí comunicativos de la LE o de otros sistemas semióticos como la imagen) que les permiten integrarse a la actividad y aproximarse al sistema de escritura.

Esta forma de organización funge como *arma de doble filo* porque permite diferentes niveles de participación en el desarrollo de la tarea; pero también posibilita la perpetuación de una única forma de distribución de las labores de escritura escolar. No hay que perder de vista que existen relaciones de poder y mecanismos que legitiman y promueven la permanencia de ciertos miembros en el desarrollo de ciertas tareas, pues si bien es cierto que en las comunidades de aprendizaje quizá todos aprenden algo, no necesariamente todos llegan a realizar tareas centrales ni a ocupar cargos de *poder*. El riesgo de esta dinámica es que puede caer en el extremo de que los roles protagónicos de escritura en el aula sean siempre desempeñados por las mismas alumnas y alumnos.

El potencial problema educativo subyacente en esta dinámica es claro: los que “dominan” más la escritura escriben más y, los que no, tienen menos oportunidades para practicarla y desarrollar conocimientos sobre ella. Ante la persistencia de este tipo de situaciones, lo deseable es que las docentes diversifiquen la organización de tareas en el aula para no promover una distribución desigual de los saberes. Tal diversificación implica una revaloración de los errores, pues si los alumnos con menos soltura y fluidez tienen la oportunidad de escribir no deben sancionarse sus intentos, sino aprovecharse para que los estudiantes sigan apropiando la lengua escrita como su segunda lengua.

No obstante, un aspecto positivo que considero promueve tal dinámica de escritura es que los estudiantes están más expuestos a procesos de revisión de sus producciones textuales

que si trabajaran en solitario y -por ello- están potencialmente en mayores posibilidades de visualizar a sus escrituras como producciones preliminares (borradores) susceptibles de ser editadas -individual o colectivamente- para alcanzar mayor pertinencia.

En esta dinámica de escritura, un punto a resaltar es la variedad de material multimodal al que los alumnos señantes están expuestos, pues los diversos portadores de texto generados y exhibidos en el aula son un material escolar que les permite materializar parte de su repertorio lingüístico y mantenerlo accesible para futuras consultas.

Por ejemplo, cuando los alumnos producen escritos hay palabras que semánticamente conocen, pero morfológicamente no logran recordar; por ello, durante sus escrituras revisan diversos portadores de texto (de elaboración personal o grupal) y -una vez que ubican la palabra que desean escribir- identifican su totalidad, el orden de sus grafías y la copian en su texto actual. Recurren a esta estrategia como apoyo a su memoria visual y recuerdo morfológico de las palabras más que para la evocación de su significado.

En el marco de un proyecto didáctico bimestral sobre las mascotas y sus cuidados, la maestra Rivera solicitó a sus alumnos que escribieran en su cuaderno una oración en la que describieran a las mascotas de su salón, unos periquitos australianos. Como anteriormente ya habían elaborado un cartel grupal con el nombre y las características de dichos animales, algunos alumnos que no recordaban la escritura de la palabra PERIQUITO se pusieron de pie, buscaron el cartel, identificaron la palabra y la copiaron para iniciar la tarea encomendada [...] (Rc\_270515 y Vid3\_170515).



Figura 11. Revisión de portadores de texto en apoyo a la escritura de los alumnos (Fot3\_270315b)

Los diversos portadores de texto generados y exhibidos en el aula son un material escolar central para el desempeño de dicha estrategia por parte de los alumnos; los carteles, mapas, trípticos, esquemas, listas, noticias, calendarios y demás producciones que se encuentran pegados en las paredes del salón funcionan como recurso que permite a los alumnos materializar parte de sus repertorios lingüísticos (escritos y señados) y poder consultarlos a futuro.

La constante revisión de portadores de texto en busca de estructuras, palabras o notas es una estrategia de escritura común en los Sordos. Para la comprensión de dicha estrategia es útil apelar a la noción de escritura como herramienta cultural que potencia al pensamiento (Vigotsky, 1986), pues tal actividad les permite evidenciar relaciones entre el español escrito y la LSM, autoevaluar sus capacidades lingüísticas y monitorear su aprendizaje de una segunda lengua.

Hacia este punto de la reflexión se espera haber dejado claro que las palabras tienen tres formas posibles de representación: visual, acústica y kinestésica; éstas no son mutuamente excluyentes ni únicamente propias de la población Sorda, de hecho coexisten en nuestras maneras de comunicación y constituyen parte de la complejidad del lenguaje.

De hecho, conforme a sus experiencias los Sordos aprenden que las palabras se pueden visualizar (en movimientos<sup>21</sup> y escrituras), oralizar y manualizar. Este aprendizaje se desarrolla de a poco, en diversos escenarios y con distintas ayudas; no obstante, con frecuencia la vida institucionalizada de la escuela, sus condiciones de operatividad y otros factores orillan a educadores de Sordos a pretender enseñarles de manera simultánea el significado, la seña y la escritura convencional de palabras desconocidas por ellos.

Durante el desarrollo de un proyecto didáctico bimestral que tenía como tema las casas y su construcción, las docentes Rivera y Cantú -de tercer grado- realizaron diversas actividades con los alumnos, entre ellas, la lectura de un libro que trataba sobre los

---

<sup>21</sup> Los movimientos pueden ser faciales o manuales. Los primeros se relacionan con la articulación oral de las palabras; los segundos con las configuraciones manuales de una lengua de señas.

diferentes tipos de casas en el mundo. Luego de dejar que los alumnos exploraran el libro, las maestras les leyeron detalladamente en LSM la historia de los dogón (un pueblo que estableció sus viviendas en las regiones más altas de Mali), les mostraron en un mapa la ubicación de Mali, escribieron en el pizarrón una oración principal del texto, leyeron la oración escrita y comenzaron a explicar el significado, la seña convencional y las configuraciones dactilológicas de algunas palabras que consideraron desconocidas para los alumnos; posteriormente, a manera de preguntas y respuestas, las docentes comenzaron a evaluar tanto la comprensión de lectura de los alumnos como su habilidad para recordar la escritura de algunas palabras y el significado de otras [...] (Reg3\_130315).



Figura 12. Demostración de componentes semánticos, morfológicos y kinésicos de palabras escritas (Fot3\_130315b)

[...] la intención de las docentes no es que los alumnos respondan de manera automática las preguntas que les hace, tampoco desean que el aprendizaje de la lengua escrita se convierta en un procedimiento mecánico por parte de los alumnos; seguro desean que la información que les presentan les sea

significativa, pero ante la frase del pizarrón “Los acantilados de Bandiagara, en Mali, miden 200 km de largo. Los dogón...” las dudas de los estudiantes comienzan surgir; por ejemplo, ninguno de ellos conoce ni el significado ni la imagen ni la seña de la palabra ACANTILADO; tampoco saben escribirla. Ambas docentes se esfuerzan por explicarles cada uno de estos aspectos para que logren comprender la lectura realizada; echan mano de todos sus recursos disponibles: imágenes de internet, deletreo dactilológico, ideogramas y escritura en pizarrón. Apoyados por la movilización de los saberes de las docentes, los alumnos logran comprender las ideas principales de la lectura realizada [...] (Reg3\_130315).

Aunque las estrategias que las docentes proponen en sus aulas para la exploración de las palabras escritas no determinan del todo ni el tipo ni la calidad del análisis lingüístico que los alumnos logran sobre éstas, dichas estrategias sí constituyen un punto de partida para las reflexiones que los alumnos generan sobre la lengua escrita. Para autores como Poveda (2003) al elegir una u otra estrategia para la exploración de determinados vocablos en la clase, las docentes toman decisiones con base en saberes sociolingüísticos que -a partir de la interacción con sus alumnos- han construido sobre ellos.

Cabe mencionar que esta actividad sólo es una de varias realizadas durante todo el desarrollo del proyecto didáctico; la intención de referirla no es generalizar la diversidad de prácticas que a diario suceden en la escuela, sino advertir que en ocasiones, en afán de que la alfabetización exhiba de manera inmediata sus frutos, se tiende a saturar la experiencia educativa del sujeto.

Parece que se intenta que el alumno Sordo señalear aprenda -al unísono y casi automáticamente- tres aspectos constitutivos de las palabras: su valor semántico, su forma manual y su forma gráfica. Estos componentes no siempre están en sincronía; de hecho, es común que el Sordo conozca el objeto o la idea referente de la que pretende apuntar, pero no necesariamente la sepa señalear ni escribir convencionalmente. No se debe olvidar que en

el aprendizaje de la escritura como segunda lengua los Sordos deben sortear la falta de relaciones grafo-sonoras y kinésicas entre el español escrito y la lengua de señas.

\*\*\*

Este capítulo refirió al lector algunas consideraciones generales a tener en cuenta para entender las prácticas de bilingüidad de los Sordos señantes como experiencias colectivas en las que -a partir de distintas interacciones- ellos se comunican y aprenden. En el capítulo siguiente se describirán algunas estrategias multimodales que ellos generan para participar y darle sentido a dichas prácticas. Se sugiere que al leer los siguientes capítulos se tenga en cuenta que las estrategias multimodales referidas mantienen una estrecha relación con la vehiculización de lectura, la traducción conceptual y la escritura andamiada como procesos comunicativos y de aprendizaje.

### **Capítulo 3 - Estrategias multimodales empleadas por Sordos señantes para la apropiación de la lengua escrita como segunda lengua**

Diversas son las estrategias que los Sordos bilingües desarrollan para apropiarse de la lengua escrita y, aunque la escuela bilingüe no es el único espacio en el que éstas se configuran y emplean, la convergencia de actores, materiales, lugares y condiciones hacen de la institución escolar un espacio privilegiado para la expresión y análisis de tales prácticas (Fernández-Viader & Pertusa Venteo, 2004).

Este capítulo tiene como propósito mostrar que las estrategias multimodales analizadas son constitutivas y constituyentes de las prácticas de bilingüidad observadas, pues dichas estrategias se generan en las prácticas, pero -al mismo tiempo- generan las prácticas mismas y les dotan de particularidades que las distinguen de otras dinámicas educativas bilingües. En las dinámicas educativas visualizadas se apela a la interacción de escrituras, gestualidades y oralidades; se apela al desarrollo y tensión de múltiples modos de representación del mundo.

Aunque las estrategias multimodales que se presentarán son elementos dinamizados en el complejo de diversas prácticas de bilingüidad en las aulas de Sordos bilingües, en este escrito fueron agrupados en cuatro conjuntos que -sin ser mutuamente excluyentes- facilitan su exposición y análisis. Cada uno de dichos conjuntos constituye un apartado del presente capítulo:

- 1) Dibujos, ideogramas y otros marcadores en escrituras de docentes y alumnos
- 2) La exploración de palabras escritas a partir de recursos gráficos
- 3) Recursos gráficos y apropiaciones lingüísticas de los señantes
- 4) La segmentación kinésica como saber docente

Con la exposición de cada uno de estos apartados se pretende destacar el carácter multimodal y multi-representacional de las estrategias lingüísticas que tanto docentes como alumnos Sordos emplean para el aprendizaje del español como segunda lengua. Se espera

que las consideraciones expuestas en este capítulo abonen a una discusión sobre la complejidad sobre los procesos de generación de significados de los Sordos señantes respecto a la lengua escrita. De igual manera, se busca impactar el tipo de estudios que a futuro se realicen sobre los usos y apropiaciones que los señantes hacen de diversos recursos lingüísticos para aprender la escritura de un idioma como segunda lengua.

## **Dibujos, íconos, ideogramas y marcadores gráficos: su interacción en las escrituras de docentes y alumnos**

En este apartado se analizará a los dibujos, íconos, ideogramas y otros marcadores gráficos como sistemas semióticos de los cuales las docentes echan mano para diversificar la modalidad de sus textos, pero también como elementos que -al formar parte de las escrituras de los alumnos- alientan su carácter multimodal y dan forma a las apropiaciones que éstos hacen de la lengua escrita.

Una de las observaciones más recurrentes de esta investigación fue que luego de escribir en el pizarrón las docentes dibujaban uno o varios íconos relacionados con la palabra u oración anotada; cuando ésta tenía un referente físico fácilmente representable, el dibujo era semejante a tal referente; cuando no, las maestras optaban por graficar el ideograma correspondiente a la seña convencional de la palabra en cuestión; en esos casos, regularmente los dibujos eran acompañados por flechas que indicaban movimientos manuales como se observa en la Figura 13.

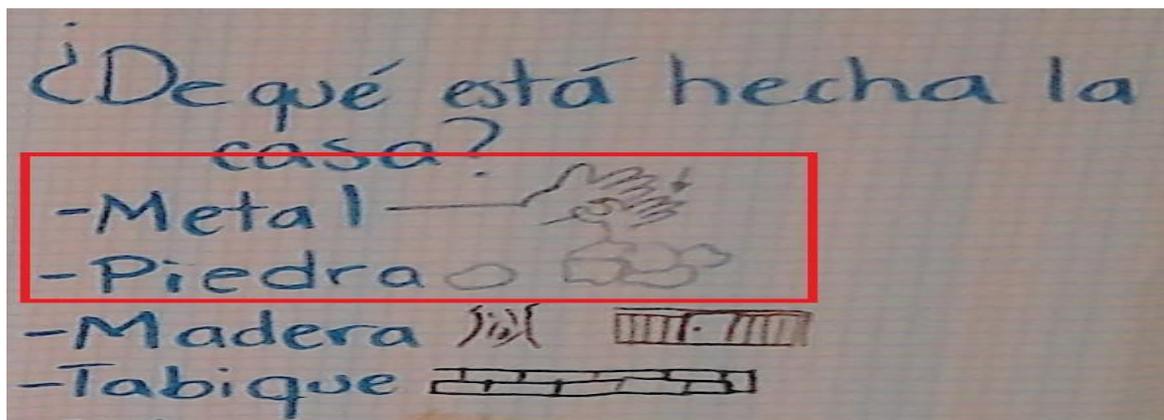


Figura 13. Dibujo de íconos e ideogramas al lado de palabras escritas (Fot3\_090315c)

Al lado derecho de la palabra PIEDRA la maestra Rivera dibuja algunas piedras; en contraste, al lado de la palabra METAL dibuja el ideograma convencional de la seña METAL (Dc3\_090315).

La incorporación de dibujos a las producciones escritas resulta interesante como recurso didáctico, pues -a mi manera de ver- da cuenta de la generación de un saber docente colectivo que se condensa en el empleo de un apoyo gráfico que ayuda a los alumnos Sordos a establecer relaciones entre aspectos semánticos de su primera lengua y el español escrito como segunda lengua.

Desde este punto de vista se debe entender que los íconos, ideogramas y flechas que las docentes dibujan en sus producciones escritas son elaboraciones que intentan adaptar elementos tridimensionales de las lenguas de señas para que coexistan e interaccionen en un mismo registro con los elementos bidimensionales de la escritura. No son ornamentos ni accesorios de las palabras anotadas; tampoco son figuras que pretenden infantilizar o minimizar las capacidades lingüísticas de los estudiantes: a partir del trazo de dibujos, flechas e ideogramas es como hasta ahora se ha resuelto la abstracción y representación de elementos constituyentes de las señas en una superficie plana.

Una forma en la que se advirtió el uso del dibujo como parte de las producciones de los estudiantes de tercer grado fue a través del empleo de una carpeta que permite concentrar en un mismo espacio el ideograma, dibujo y la palabra de un mismo concepto. En dicha carpeta, ellos dibujan y escriben vocabulario específico sobre el tema curricular en turno, en cada hoja esbozan hasta 2 dibujos relativos a una misma palabra; regularmente las docentes buscan que sus alumnos representen el referente al que hace alusión la palabra (concepto) apuntado y su ideograma convencional: esperan un dibujo de un objeto y otro de manos señando.

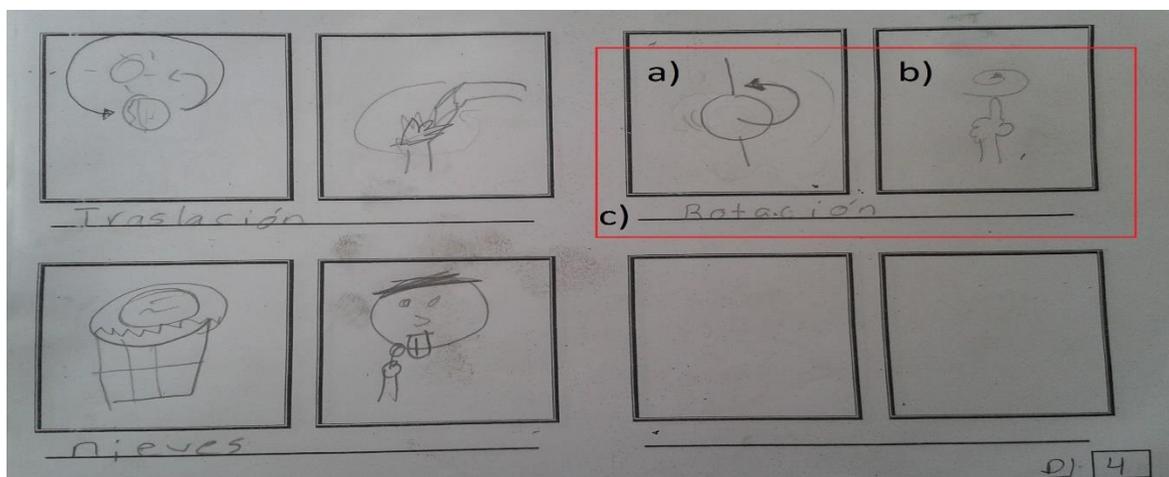


Figura 14. Hoja de carpeta de vocabulario (Fot6\_270515c)

La fotografía muestra una hoja de la carpeta de vocabulario de un alumno; en ella se observan tres ejemplos de palabras escritas que, quizá por su relevancia y relación con los temas abordados en el aula, funcionan como *conceptos clave* que deben ser anotados en las carpetas junto con sus respectivas ilustraciones e ideogramas; probablemente por tratarse de conceptos específicos de una disciplina el vocabulario frecuentemente es elegido por las docentes y casi siempre es nuevo para los alumnos.

En el ejemplo se enfatizan tres posibles representaciones: a) icónica, b) enactiva figurada y c) simbólica del concepto ROTACIÓN, éste es escrito sobre una línea horizontal; en su parte superior izquierda se observa un dibujo referente al giro que un cuerpo puede realizar sobre su propio eje; al lado derecho de tal figura se grafican los movimientos que componen al ideograma convencional de dicho concepto.

A partir de un material escolar se promueve que los referentes enactivos, icónico y simbólicos de lo que Bruner (2001) denomina función semiótica<sup>22</sup> coexistan en un mismo registro de textualidad y expliciten algunas relaciones entre ellos.

<sup>22</sup>Para Bruner existen básicamente tres modos de simbolizar el mundo: uno enactivo, uno icónico y otro simbólico. El primero se relaciona con la acción y el movimiento, el segundo con los dibujos que aluden a la apariencia física del objeto y, el tercero con la simbolización arbitraria y abstracta del objeto, por ejemplo las palabras y los números. Los tres modos de simbolizar al mundo conforman la función semiótica: nuestra capacidad de representar de múltiples formas la realidad (Guilar, 2009).

Hacia este punto del texto, la sugerencia de que una representación enactiva coexista con una icónica y una simbólica en un mismo registro puede resultar contradictoria para algunos lectores, pues -como se sabe- una acción no puede plasmarse en un papel si no es a partir de palabras o dibujos; sin embargo, se les invita a pensar que los ideogramas gráficos que aparecen en las producciones escritas de Sordos no son ni una forma icónica ni simbólica de representar el mundo, sino *enactiva-simbólica* porque aluden a movimientos físicos (enactivos) que -en su combinatoria- logran abstraer la realidad (simbolizarla) y expresarla a partir de un sistema manual que va más allá de lo icónico; en este sentido, dichos ideogramas son representaciones *enactivas figuradas* de los parámetros formativos kinésicos<sup>23</sup> que configuran al signo gestual: ejemplos empíricos de representaciones enactivas plasmadas en papel.

En varias de las producciones hasta ahora mostradas se repara que las imágenes icónicas y enactivas figuradas son trascendentes como formas de representación semiótica y como recursos posibilitadores de puentes que abonan a las reflexiones interlingüísticas de los alumnos y docentes. A continuación se referirán y analizarán algunos usos que los alumnos hacen del dibujo como representación semiótica significativa en sus producciones escritas y como recurso posibilitador de reflexiones sobre su bilingüismo.

### **Dibujos, íconos e ideogramas no convencionales en escrituras de alumnos Sordos señantes.**

Luego de copiar en su cuaderno lo escrito en el pizarrón, algunos alumnos -al igual que sus maestras- dibujan íconos al lado de las palabras el objeto al que éstas hacen alusión; a veces, en lugar de esbozar un objeto, dibujan el ideograma convencional que representa la seña del mismo (Dc3\_160315).

Pero... ¿De qué depende la elección de dibujar un objeto o un ideograma? Probablemente de que el significado de la palabra sea tangible, pues es menos complejo y ambiguo dibujar el referente de la palabra *mesa* que el de la palabra *problema*. Este proceso de comprensión

---

<sup>23</sup> Se llama parámetros formativos kinésicos al conjunto de unidades significantes mínimas que construyen un signo visual de una lengua de señas. Son cuatro: queirema (configuración manual), toponema (ubicación espacial de la seña), kinema (movimiento de la mano) y prosoponema (gesticulación).

paulatina de palabras de distintos niveles semánticos ha sido también observado en el desarrollo lingüístico de los oyentes y va de la mano con el desarrollo de su cognición.

El comparativo de las dos siguientes fotografías da cuenta de los recursos gráficos (y conceptuales) que el alumno Gabriel de sexto grado utilizó en su producción para apoyar su comprensión sobre el significado del mensaje escrito en el pizarrón por la maestra Tamayo.

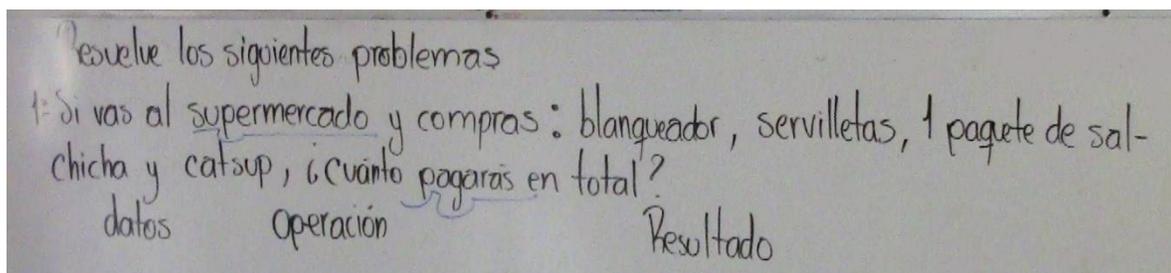


Figura 15. Problema de matemáticas que una docente escribió en el pizarrón (Fot6\_120515s)

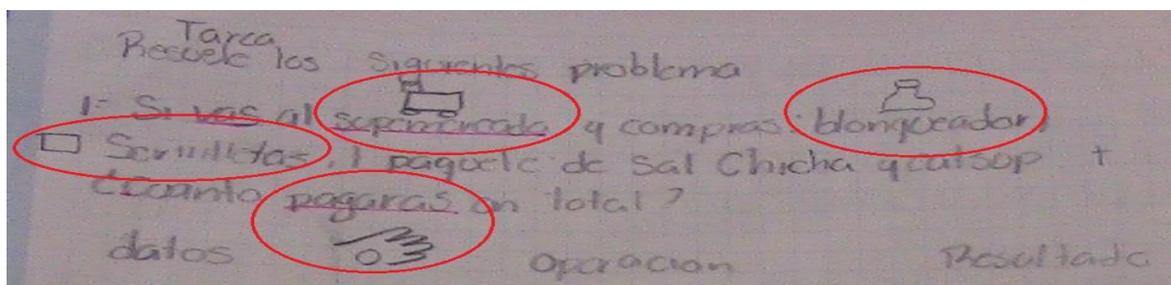


Figura 16. Incorporación de recursos gráficos a un texto copiado del pizarrón por alumno de sexto grado (Fot6\_120515g)

En la figura 15 se muestra un problema matemático que una de las profesoras del grupo redactó en el pizarrón para que sus alumnos lo resolvieran de tarea en casa, en la imagen se observan dos palabras subrayadas que -a decir de la maestra Tamayo (oyente)- son vocabulario nuevo para los alumnos; en la figura 16 se exhibe la copia que un alumno hizo de dicho texto y revela algunos recursos gráficos que incorporó a su producción para su comprensión del mensaje comunicado; en ésta se identifican 3 palabras subrayadas y 4 íconos que el alumno dibujó -por su propia cuenta- cerca de 4 palabras del texto. Los íconos dibujados se relacionan semánticamente con el referente al que alude la palabra más cercana a ellos.

Se observa que los marcadores gráficos realizados por los alumnos les permiten relacionar entre configuración de ideogramas convencionales, significado del referente y forma gráfica de la palabra. Desde la lógica de la docente Tamayo las palabras nuevas para sus alumnos eran sólo dos; para el estudiante Gabriel eran cuatro.

No es de sorprender que -al contrastar las 2 fotografías anteriores- cada uno de los actores involucrados haya optado por el uso de diferentes herramientas simbólicas para apoyar los significados que quieren representar. Si no es lo mismo ser alumno que maestro ni Sordo que oyente, no habría porqué esperar resultados idénticos en sus acciones; si bien en las imágenes se identifican algunas semejanzas, es claro que las lógicas de construcción y operación de los recursos gráficos utilizados fueron distintas entre sí. En todo caso, son los alumnos quienes se apropian de las distintas estrategias docentes y -a partir de su utilización con fines comunicativos auténticos- se benefician de éstas.

Por otra parte, con frecuencia se observó que los estudiantes utilizaban de manera personal y deliberada el recurso del *dibujo como referente* para apoyar su memoria y comprensión de nuevo vocabulario; sin embargo, como reiteración de lo anterior, se notó que los manejos que suelen hacer de dicha herramienta son distintos a los de los docentes.



Figura 17. Ideogramas no convencionales generados por los alumnos (Fot6\_180315c)

[...] se observó que, en contraste con los de sus maestras, los ideogramas que los alumnos dibujan a lado de las palabras que desconocen no siempre son los convencionales, es decir, no siempre aluden a los movimientos y configuraciones

manuales habituales de la seña relacionada con la palabra escrita. Uno de los ejemplos más notales al respecto es el de Vania, una alumna de sexto año que -a falta de la existencia de un ideograma convencional para referirse a RAMÓN PREOCUPÓN<sup>24</sup>- inventó y dibujó tres ideogramas en la fotocopia de una de las páginas del libro que cuenta la historia de tal personaje [...] (Reg6\_180315 y Vid6\_180315b).

En la ilustración se marcaron los ideogramas generados por la alumna del caso anterior; uno corresponde a la palabra RAMÓN y dos a PREOCUPÓN. La alumna los anotó en la hoja como recursos que le ayudaría a recordar las configuraciones manuales de las señas en cuestión y -potencialmente- como herramienta para facilitar la apropiación del significado de lo anotado y quizá algunas características gráficas y morfológicas de las palabras escritas en cuestión.

En la siguiente fotografía presento un ejemplo de ejercicio escrito que permite a los alumnos de tercer grado explicitar diferentes formas de representación y establecer asociaciones entre ellas; en dicho ejercicio se pone de manifiesto que los elementos integrantes de las categorías PALABRA, SEÑA, ORACIÓN Y DIBUJO son distintos, pero puedan aludir a un mismo objeto.

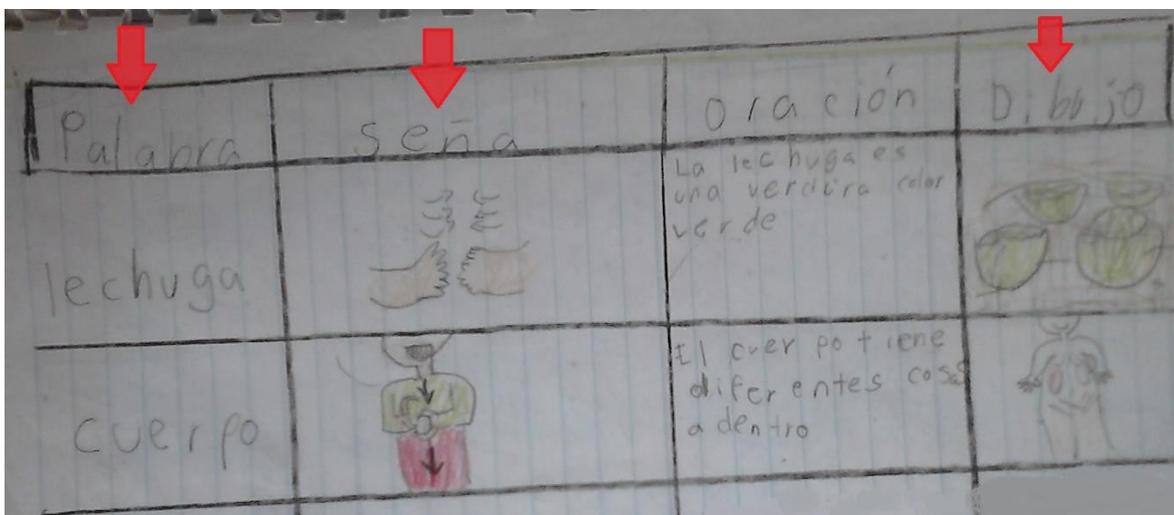


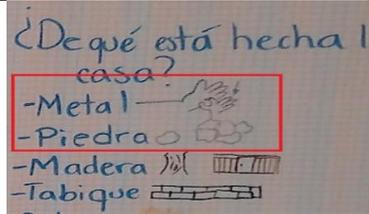
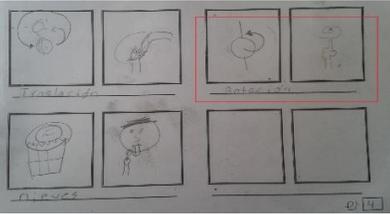
Figura 18. Ejercicio de escritura: relación entre palabra y dibujo (Fot3\_130315e)

<sup>24</sup> Browne, A (2006). Ramón preocupón. México: Fondo de Cultura Económica

El análisis individual de cada una de las producciones textuales mostradas en este apartado proporciona elementos relevantes para comprender el papel de los dibujos e ideogramas en las escrituras escolares de los Sordos señantes; sin embargo, mirar estas producciones en conjunto y a lo largo de una línea temporal podría dar cuenta de algunos patrones y maneras de cómo los Sordos apropian estos recursos gráficos (dibujos e ideogramas) en el desarrollo de su bilingüismo.

### **Encadenamientos en el uso de dibujos, ideogramas y recursos gráficos en las escrituras de Sordos señantes.**

En este apartado se sugerirá una visualización en conjunto de los ejemplos del uso de dibujos e ideogramas como estrategia multimodal de docentes y alumnos. Puntualmente se retomará la noción de *encadenamiento* (Kell, 2011) para esbozar algunas relaciones entre los usos que tanto alumnos de tercero como de sexto hacen del uso de dibujos e ideogramas en sus producciones escritas.

Estrategia multimodal: Uso de dibujos, ideogramas e íconos en producciones textuales	
Docente - 3°	Alumnos - 3°
	
<p>La docente regularmente incluye dibujos e ideogramas en sus producciones textuales. Invita a los alumnos a que ellos también incluyan estos recursos gráficos en sus escrituras.</p>	<p>Los alumnos copian del pizarrón los dibujos e ideogramas. En sus escrituras espontáneas casi no se observa que dichos recursos gráficos sean incluidos. Se observa que los utilizan con mayor frecuencia en actividades guiadas; por ejemplo en el llenado de su carpeta de vocabulario nuevo.</p>

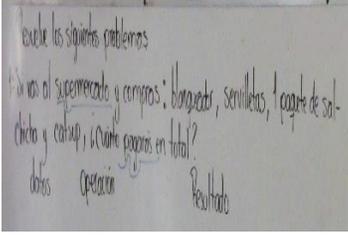
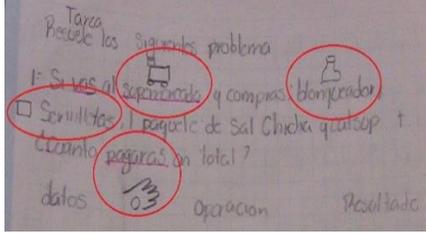
Docentes - 6°	Alumnos - 6°	
		
<p>La docente regularmente no incluye dibujos e ideogramas en sus producciones textuales.</p>	<p>Los alumnos no requieren de actividades especialmente estructuradas para que esbocen dibujos, ideogramas e íconos en sus elaboraciones textuales. De manera espontánea ellos dibujan e inventan los ideogramas e íconos que consideren necesarios para acompañar sus escrituras.</p>	

Tabla 8. Encadenamientos en el uso de dibujos, ideogramas e íconos en escrituras (Elaboración propia)

En el análisis de las elaboraciones textuales de alumnos se observa una incorporación paulatina de los dibujos e ideogramas en sus escrituras espontáneas. A menor grado escolar las docentes enfatizan más en la necesidad de recursos gráficos que acompañen y complementen las escrituras de los alumnos; sin embargo ellos aún no incorporan del todo dichos elementos en sus producciones.

Parece ser que -a través de la experiencia de grados escolares posteriores- los estudiantes comienzan a utilizar de manera más deliberada los dibujos, ideogramas e íconos como sistemas semióticos que interaccionan con sus escrituras; permitiendo así que las docentes de grados avanzados no tengan que enfatizar de manera tan explícita en la necesidad de incluir recursos gráficos en sus producciones de lengua escrita: de manera gradual los íconos van *desapareciendo* de los pizarrones de las docentes y *apareciendo* en los cuadernos de los alumnos.

Además de visualizarse una progresión en el manejo de la estrategia multimodal de incluir ideogramas e íconos en las escrituras, se observa que el uso que los actores educativos dan a éstos se vincula con aspectos relativos a:

- a) El tipo de función que desempeñan en la interacción: mientras las docentes utilizan recursos gráficos para didactizar la lengua escrita, los alumnos lo hacen para aprenderla; unos son enseñantes y otros aprendices.
  
- b) Su condición de nativos o aprendices de la lengua en la que se escribe: mientras las maestras oyentes esbozan dibujos para *explicitar* lo que comprendieron sobre lo escrito, los estudiantes lo hacen para *comprender* lo escrito; unos son oyentes de una lengua que se escribe y otros señantes de una lengua ágrafa.
  
- c) La experiencia lingüística de cada sujeto respecto a la lengua escrita: mientras las docentes dibujan el referente de las palabras que creen que sus alumnos desconocen, ellos esbozan recursos gráficos tanto para palabras como para señas que quieren conocer, identificar y recordar; tienen distintas experiencias lingüísticas e intenciones respecto a la escritura.

Los marcadores gráficos realizados por los alumnos en sus producciones escritas escolares les permiten relacionar eficazmente entre la configuración de ideogramas convencionales, el significado del referente al que aluden y la forma gráfica de la palabra. Se trata de una estrategia de escritura en la que los Sordos aprovechan naturalmente la multimodalidad del lenguaje para vincular aspectos lingüísticos de la LSM como lengua base y el español escrito como segunda lengua.

No está por demás mencionar que dicha estrategia multimodal les ayuda a desarrollar su capacidad de traducción conceptual. Esta observación abona a la idea hipotética de que pueda existir una doble relación semántica (grafía-significado y seña-significado) que el Sordo construye para aprender lengua escrita. Relación que referiremos más detalladamente en el siguiente apartado.

## **La exploración de palabras escritas a partir de recursos gráficos**

En este apartado se comentará sobre la realización de *listas de vocabulario* como otra de las estrategias multimodales que tanto docentes como alumnos han adoptado y reformado para la didactización del español como segunda lengua. De igual manera, se esbozará un primer acercamiento hacia las relaciones representacionales, morfológicas y semánticas que establecen los Sordos señantes al leer.

### **La lista de vocabulario, una estrategia docente para la exploración de palabras escritas.**

A continuación referiré algunas formas en que las docentes exploran con sus alumnos palabras escritas del español en intento de que ellos las aprendan y entiendan el sistema de escritura de dicha lengua, pues tal exploración es uno de los factores importantes para la generación de hipótesis, análisis y comprensiones sobre la lengua. El tipo de análisis logrado por los alumnos depende -en gran medida- de la clase de exploración lingüística que en el aula se promueve.

Una estrategia de exploración observada con regularidad es que las docentes -luego de leer algún texto a su grupo- enlistan en el pizarrón palabras que consideran relevantes para la comprensión del tema que están abordando, ya sea porque se trata de conceptos clave o de vocablos que piensan desconocidos para sus estudiantes.

Cabe mencionar que en ocasiones tales vocablos son agrupados por campos semánticos y, aunque una lengua no se aprende a partir de la memorización ni asociación de campos semánticos, la estrategia de enlistar *palabras clave* en el pizarrón merece ser analizada cuidadosamente para evitar la inercia de juzgarla como actividad que *descontextualiza* sus elementos constitutivos y simplifica las relaciones entre ellos. Un rasgo a tener en cuenta es que tales producciones se generan en el complejo de una secuencia didáctica (no siempre explicitada) y en interacción con otras actividades que abonan al tratamiento de su contenido.

En las dos figuras siguientes (19 y 20) se mostrarán ejemplos de los listados en cuestión.

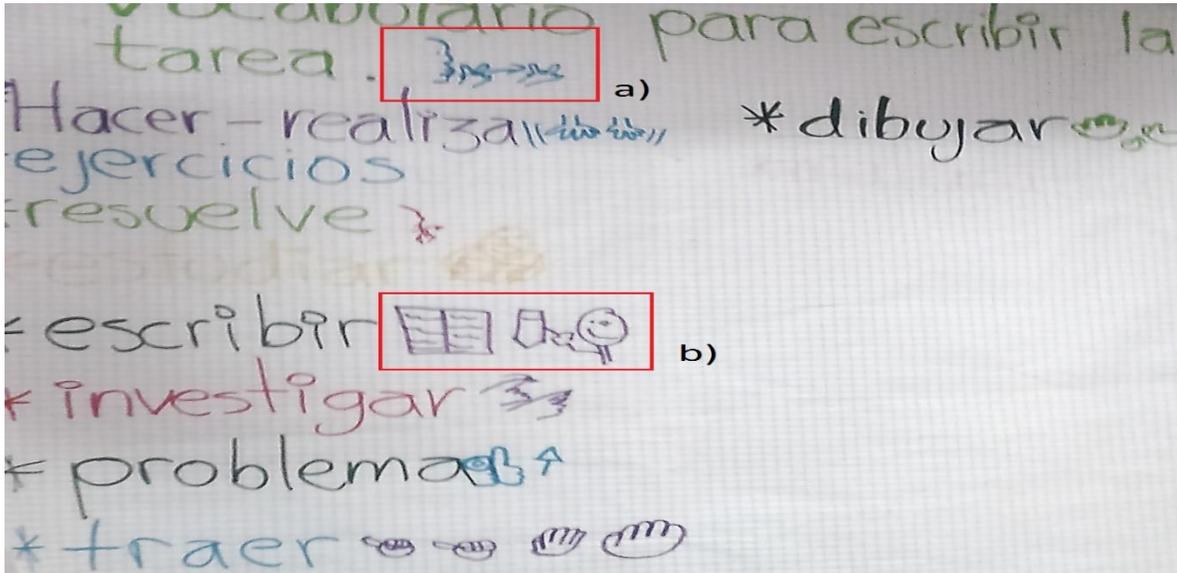


Figura 19. Lista por campo semántico (Fot6\_1703153c)

Esta primera imagen ilustra una lista elaborada por campo semántico, pues -como se observa- refiere a un conjunto de verbos que se muestran a los alumnos como *vocabulario para escribir la tarea* (ver título de la lista). La lista exhibida, más allá de agrupar y sintetizar una serie de actividades que se relacionan con la escritura y realización de tareas escolares, reúne diversos modos de representación de la realidad (palabras escritas, dibujos de objetos y bosquejos de señas convencionales) y muestra a los alumnos que éstos guardan relaciones entre sí.

En tal producción coexisten y se emparentan formas alfabéticas, icónicas e ideográficas de representar, conceptualizar, nombrar y ordenar el mundo; formas simbólicas que los alumnos Sordos que desarrollan su bilingüismo ponen constantemente en interacción. Autores como Kress (2000) y Oleksiak (2012) han denominado a esta interacción de formas simbólicas con el nombre de multimodalidad.

Este ejemplo deja de manifiesto dos modos de representación que, en las aulas en cuestión, los Sordos usan para aproximarse al español escrito como segunda lengua: uno ideográfico (a) y otro icónico (b). El primero alude a las relaciones *simbólico-enactivas* existentes entre

la escritura y la seña; el segundo a los vínculos *simbólico-icónicos* posibles entre la escritura y el dibujo.

Es decir, además de agrupar palabras escritas que algo comparten entre sí, la lista es una producción multimodal que plantea a los alumnos que lo escrito se puede señar (*ejemplo a*) y lo escrito se puede dibujar (*ejemplo b*). Así, tanto las señas como los dibujos pugnan simbólicamente por un espacio en la producción escrita de los alumnos: como modos de representación buscan ganar lugar en las formas expresivas y de significación de los Sordos.

Por otra parte, las listas de vocabulario nuevo exponen una agrupación más heterogénea que la anterior, pues congregan palabras de distintas funciones gramaticales, campos semánticos y características morfosintácticas. Concentran diversas palabras y frases que los alumnos desconocen; por ello -luego de elaborar este tipo de listas- las docentes explican en lengua de señas el significado de cada una de las palabras o frases contenidas y muestran al grupo su seña convencional correspondiente.

Cabe mencionar que regularmente las docentes realizan una traducción conceptual de las palabras y frases de estas listas para luego explicárselas a sus estudiantes. Traducen así porque procuran que -en el proceso de ampliación de vocabulario- sus alumnos dispongan de los significados más cercanos existentes entre palabras en español y en LSM.

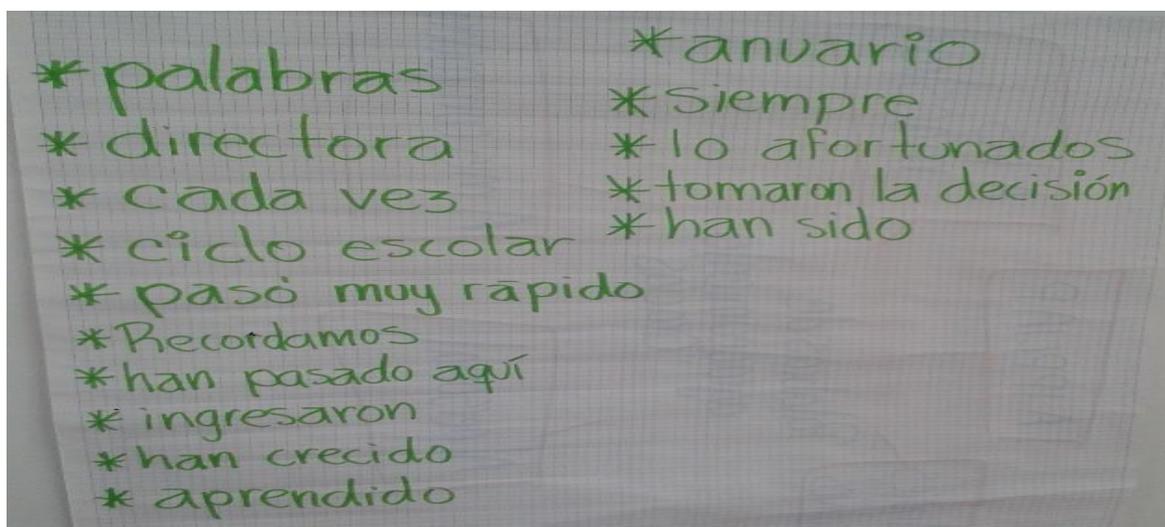


Figura 20. Lista de frases y vocabulario nuevo (Fot6\_280515)

Con las listas por campo semántico y de vocabulario nuevo las docentes intentan atender la falta de significatividad lógica que varios alumnos encuentran en los textos, pues -sin claridad en la dimensión semántica de lo escrito- difícilmente lograrán generar una comprensión detallada de los contenidos abordados en clase. Esta aseveración no pretende asumir de manera ingenua que el significado de las palabras escritas garantiza la comprensión lectora; se sabe de la existencia de otros factores psicolingüísticos y sociolingüísticos que influyen en el entendimiento de un texto escrito, como la tipología textual y las condiciones materiales de la situación en la que se escribe; pero no se considera que la estrategia de subrayado impacte en dichos factores (Cassany, 2006).

El trabajo y ejercicio con listas de vocabulario puede relacionarse con la intención de que los estudiantes reconozcan gráficamente las palabras escritas y les adjudiquen significados; pero también da cuenta de saberes docentes en acción (Mercado Maldonado, 2002), pues -al ser las maestras quienes seleccionan, escriben, ordenan y agrupan las palabras contenidas en cada lista- se revela la existencia de supuestos que tienen sobre los conocimientos y competencias lingüísticas de sus alumnos, sobre lo que para ellas implica el aprendizaje de la lengua escrita y sobre las nociones pedagógicas que tienen al respecto.

A mi manera de ver, esta estrategia docente apuesta a que los alumnos realicen un trabajo analítico que les permita abstraer elementos de una producción escrita determinada, revisar sus características, examinar sus significados y reinsertarlos en la composición del texto para comprender mejor su contenido. Estos cometidos no siempre se logran, pero eso no desestima el insumo analítico que para los estudiantes puede representar el enlistado de palabras.

El reto vigente es aproximarnos al conocimiento de cómo esta estrategia multimodal apoya o no a los alumnos a apropiarse elementos de la lengua escrita. A continuación se presentarán algunas consideraciones preliminares sobre este tema: sobre las relaciones gráficas, semánticas y representacionales que los Sordos generan como parte de su proceso de apropiación de la escritura como segunda lengua.

### **Los alumnos y las listas de vocabulario: aproximándose a lo escrito desde lo señado.**

Una observación frecuente fue que -en la dinámica de lectura- cuando los alumnos no conocen la seña convencional de algún objeto, dibujo o palabra intentan nombrarlo con alguna seña (conocida por ellos) que mantenga relación semántica con el objeto al que están refiriendo; en ocasiones combinan dos o tres señas convencionales o clasificadores para expresar lo que desean, es decir, echan mano de su repertorio lingüístico y de sus posibilidades combinatorias para interpretar la lengua escrita y comunicarse de manera eficaz. A continuación un ejemplo:

Al leer una lista de materiales para la posible construcción de una casa, la alumna Elena lee la palabra escrita TABIQUE, pero hace la seña de PIEDRA (palabra que anteriormente ya había leído); su maestra le indica que no es la misma seña para ambas palabras y, la alumna -en intento de especificar el significado de lo que quiere decir- incluye la seña DURO como modificador de la primera seña, es decir, genera un tipo de neologismo (PIEDRA DURO) que le permite resolver la situación y continuar con la lectura de los demás materiales. La docente pregunta a los demás integrantes del grupo si alguno conoce la seña de TABIQUE; al no recibir respuesta afirmativa, le indica a Elena el *punto y modo*<sup>25</sup> de configuración de la seña convencional (Dc3\_090315).

---

<sup>25</sup> Para la clasificación de los fonemas de las lenguas orales se utiliza la noción de “punto y modo de articulación”. A la posición que toma la lengua dentro de la cavidad bucal para pronunciar un fonema se le conoce como punto de articulación; a los procedimientos mediante los cuales se saca el aire de los pulmones para articular una palabra se les conocen como modos de articulación. Aunque las lenguas de señas no están propiamente conformada por fonemas sí cuentan con configuraciones manuales y movimientos específicos (parámetros formativos) para articular una determinada seña.

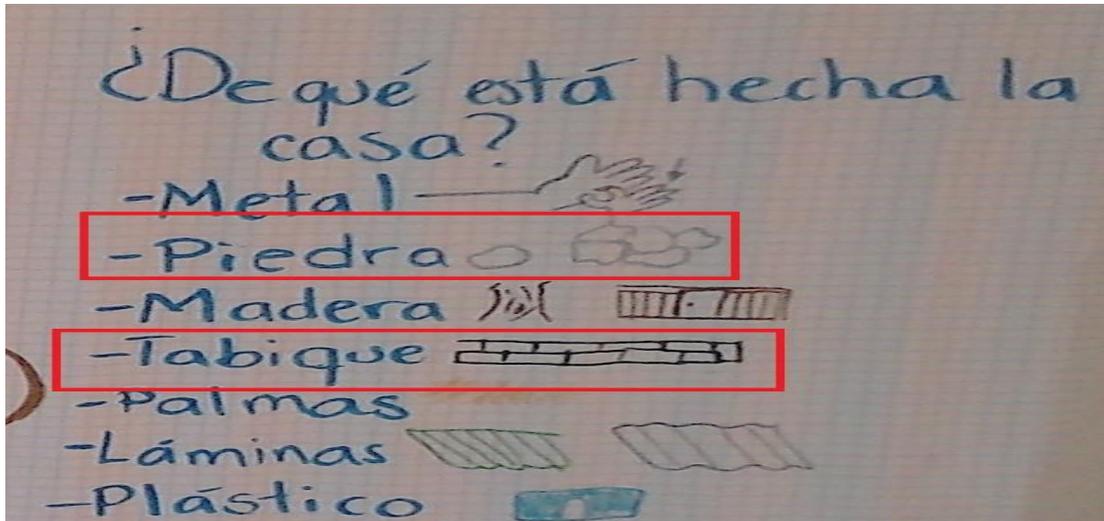


Figura 21. Lectura de dos palabras a partir del repertorio lingüístico de un alumno (Fot3\_090315a)

Los Sordos, como cualquier otro lector, son también sujetos activos en el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de su bilingüismo; producen generalizaciones y *neologismos* que, a pesar de no llegar a posicionarse en el estatus de lo convencional, no deben mirarse como ocurrencias, errores conceptuales o de producción al señalar, sino como abstracciones que dan cuenta del manejo que hacen los Sordos de la lengua escrita como herramienta cultural.

A continuación observaremos cómo los presuntos “errores” que cometen los Sordos al escribir son -en la mayoría de los casos- *elaboraciones* que evidencian la producción de puentes interlingüísticos (gráficos, semánticos y representacionales) que los estudiantes generan entre la LSM y el español para dar sentido a la lengua escrita.

**Entre señas, dibujos y palabras: un acercamiento a las relaciones morfológicas, semánticas y representacionales que establecen los Sordos al leer.**

Cuando uno entra por primera vez a las aulas bilingües de Sordos se corre el riesgo de interpretar como incorrectas muchas de sus participaciones en clase y como erróneas varias de sus elaboraciones textuales. Se corre el riesgo de interpretarlas desde una perspectiva de déficit.

Una de mis observaciones recurrentes era que los Sordos constantemente *confundían* palabras de aspecto parecido en sus escrituras; pero estaba equivocado, porque regularmente lo que pasaba era que los Sordos asociaban palabras con aquellas que ya conocían: no las *confundían* por desconocimiento. No se estaban equivocando, estaban dando pistas de sus procesos de apropiación de una segunda lengua en su modalidad escrita.

Algunos de los *pares de palabras* que durante el trabajo de campo identifiqué que los estudiantes asociaron al acervo de su repertorio lingüístico fueron: PÉTALO-PELOTA, SUIZA-SUECIA, PANTALLA-PAÑALES, HONG KONG-KING KONG, PEÑA-PIÑA y COCHINA-COCINA (Reg6\_250515).

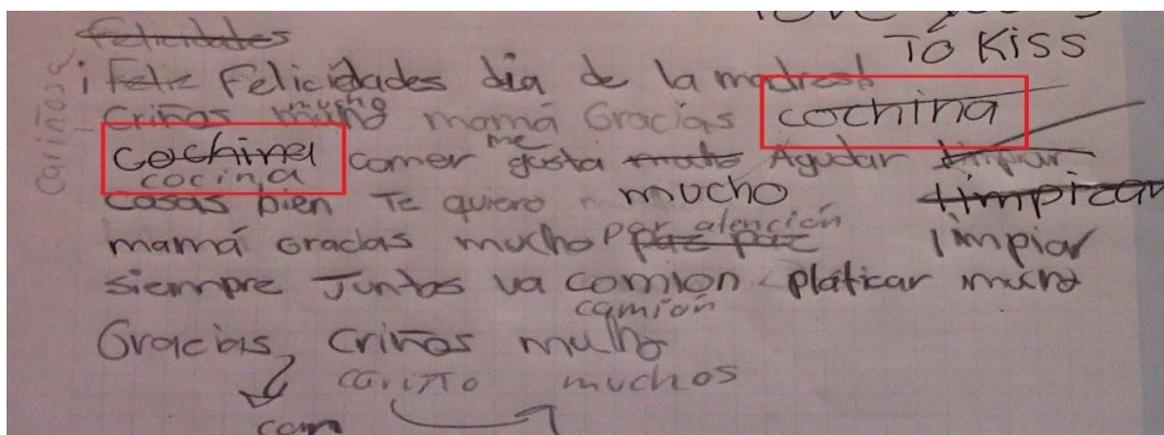


Figura 22. Alumno “confunde” palabras por su semejanza gráfica (Fot6\_130515g)

Aunque este fenómeno de aparente *confusión* entre palabras similares también ha sido observado en niños oyentes, resulta lógico pensar que las relaciones que los Sordos encuentran entre las palabras se asocian más a su forma gráfica y a la similitud de sus letras que a aspectos relativos a la dimensión fonética de los vocablos como el número de sílabas que las componen, su posible rima o el parecido de su sonido al vocalizarlas.

De hecho, se sabe que los señantes -al igual que los hablantes- no solamente generan hipótesis sobre la lengua escrita a partir de la retroalimentación que les posibilita (o no) la

oralidad, sino a través de la observación e identificación que hacen de aspectos gráficos (visuales) de la escritura (Baez & Ferreiro, 2013).

Una de las observaciones que se relaciona de manera directa con la condición anterior es que -al identificar, recordar y escribir palabras- los alumnos Sordos frecuentemente se *confunden* si éstas son gráficamente parecidas (Conrad, 1964 citado en Torres Monreal, Urquiza De la Rosa, & Santana Hernández, 1999); si están formadas de letras similares o incluso si en extensión son semejantes aunque conceptualmente no mantengan relación.

Sin embargo, las observaciones realizadas en esta investigación muestran indicios de que el parecido gráfico entre palabras no es el único criterio de los Sordos para emparentar (*confundir*) el léxico de sus repertorios lingüísticos. Se visualizó que también hay elementos semánticos a partir de los cuales ellos asocian vocablos: se notó que relacionan palabras por sus significados, no sólo por su aspecto gráfico.

A continuación se muestran dos producciones escritas que evidencian tanto relaciones gráficas como relaciones semánticas que los Sordos construyen entre palabras cognadas. En producciones escritas de algunos alumnos se observan palabras en inglés asociadas a sus homónimas en español; algunas de ellas son: HELLO-HOLA, FAMILIA-FAMILY, FRIENDS-AMIGOS, TO KISS y I LOVE YOU <3 (Dc6\_130515).

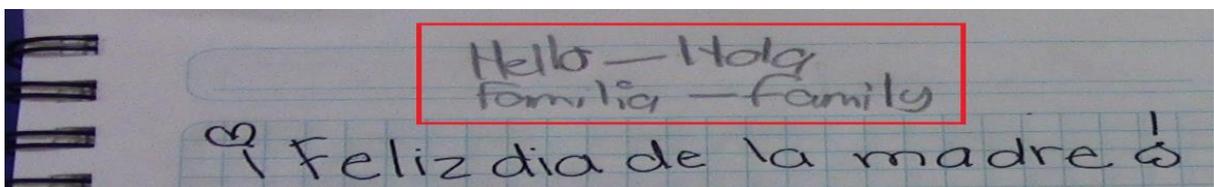


Figura 23. Pares de palabras INGLÉS-ESPAÑOL al margen del texto (Fot6\_130515f)

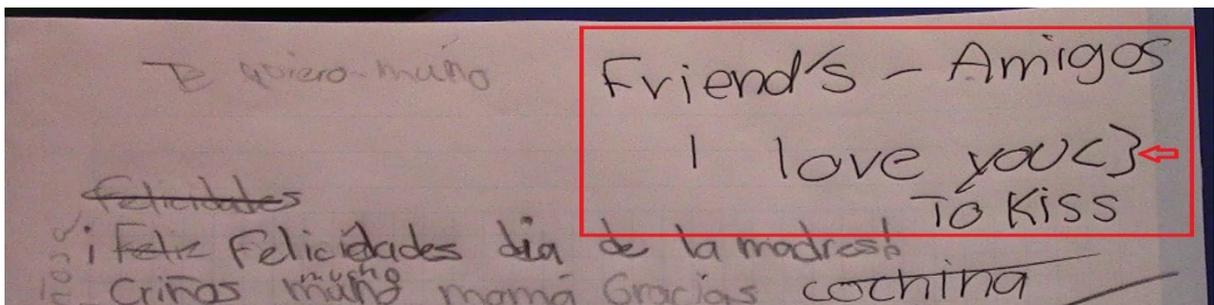


Figura 24. Escritura en inglés con emoticón manuscrito (Fot6\_130515c)

Las figuras 22, 23 y 24 muestran elaboraciones escritas que ilustran una forma en que los estudiantes Sordos generan puentes interlingüísticos que les permiten establecer relaciones entre lenguas a diferentes niveles. En las ilustraciones se observan relaciones por lo menos en dos niveles, uno morfológico (COCHINA-COCINA) y otro semántico en inglés-español (FRIEND'S-AMIGOS)<sup>26</sup>.

En el primer ejemplo se visualiza que Aldo (estudiante de sexto grado) asoció el par de palabras a partir de un criterio morfológico, es decir, vinculó ambos vocablos a partir de lo parecido de su forma gráfica<sup>27</sup> (HELLO-HOLA, FAMILIA-FAMILY). En cambio, en la segunda ilustración se observa que Rebeca - una alumna del mismo grado- relacionó un par de palabras a partir de un criterio semántico, es decir, emparentó las palabras por una igualdad en su significado, no en su forma gráfica (FRIEND'S-AMIGOS).

Ahora bien, a partir de las dos últimas fotografías también se puede dar cuenta de que algunos alumnos tienen conciencia de que existen diferentes lenguas escritas (español-inglés) y que entre ellas existen semejanzas y diferencias; por otra parte, se observa también que Rebeca, una alumna de sexto grado, trazó al lado de una de sus frases los caracteres (codificados para mensajería digital) de un emoticón que forma la figura de un corazón (<3).

Esta producción apoya la aseveración de que diversos códigos, modalidades y sistemas semióticos pueden coexistir en mismos espacios y, abona al argumento de que los estudiantes Sordos que desarrollan su bilingüismo elaboran hipótesis, saberes y análisis de diferente complejidad sobre los distintos niveles de la lengua escrita española y sus conexiones con otras lenguas y otras formas comunicativas. De hecho, parece ser que -en

---

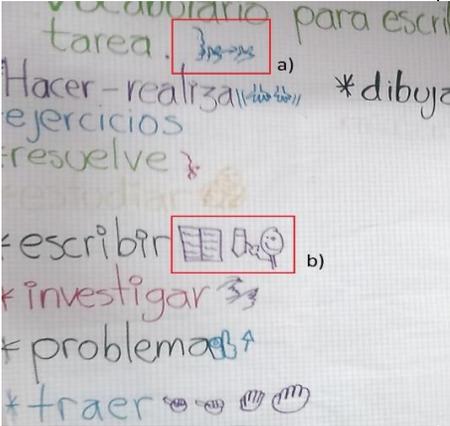
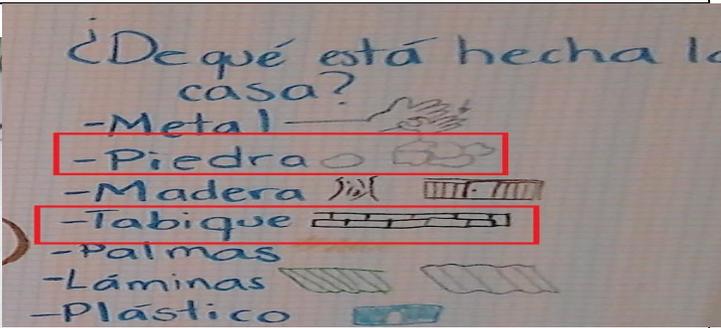
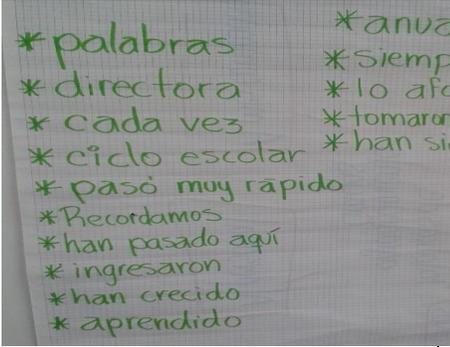
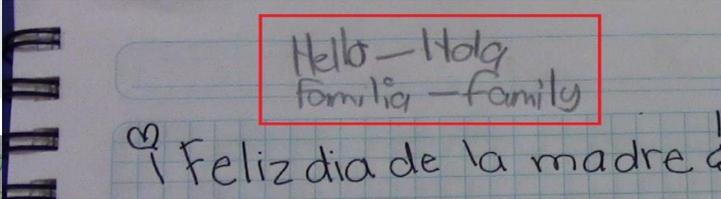
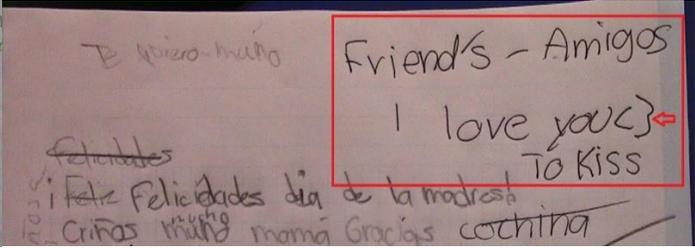
<sup>26</sup> La palabra en inglés *friend's* (versión original escrita por el estudiante), incluye la comilla que indica posesivo; no estamos seguros de que el estudiante comprende la diferencia entre marcar el posesivo y el plural de *friends* con "s" final.

<sup>27</sup> El hecho de que Aldo haya generado una relación gráfica entre palabras parecidas no implica que dicha relación sea la única que haya previsto. Probablemente también identificó una relación semántica entre ambas palabras, es decir, se dio cuenta de que ambos vocablos son gráficamente parecidos y -además- significan lo mismo en diferentes idiomas.

algún punto- las barreras de los sistemas semióticos se conjugan y se adaptan en un cúmulo de significados y significantes que forma parte del mundo de los Sordos.

### Encadenamientos en la exploración de palabras a partir de recursos gráficos.

Partiendo del supuesto de que tanto las prácticas de biliteracidad como las interacciones que las constituyen pueden mirarse como constructos *encadenados* entre sí; a continuación se esbozará una visión de conjunto de la estrategia multimodal abordada en esta sección.

Estrategia multimodal: Exploración de palabras a partir de recursos gráficos	
Docentes - 6°	Alumnos - 3° y 6°
	
	
	
<p>Las docentes utilizan listas de palabras como recursos que les permiten organizar vocabulario para su posterior exploración. A través de las listas proponen a los alumnos la existencia de relaciones entre palabras, dibujos e</p>	<p>Al apropiarse significados, los alumnos de tercer grado no sólo evocan las relaciones entre <i>palabras - ideogramas</i> que las docentes les sugieren en las listas; también proponen vínculos entre dibujos y señas de nueva creación (neologismos). A los alumnos de sexto grado tampoco les bastan los referentes de escritura que las listas les exponen. Ellos construyen relaciones</p>

ideogramas.	entre palabras a partir de sus parecidos gráficos y semánticos.  * Los alumnos retoman las relaciones entre palabras, dibujos e ideogramas que sus maestras les proponen; pero también generan otros tipos de relaciones semióticas no previstas por las docentes.
-------------	--

Tabla 9. Encadenamientos en la exploración de palabras a partir de recursos gráficos (Elaboración propia)

A partir de las prácticas analizadas en este apartado se puede defender y abonar al argumento de que -en diversas elaboraciones escritas (escolares o no) de los estudiantes Sordos- existen sistemas semióticos que, en el complejo de una composición, interactúan entre sí para dar significado a lo expresado en ella. La presencia de letras, números, ideogramas, dibujos, emoticones y marcadores gráficos denota que en sus producciones escritas existe un carácter multimodal (Kress, 2000) que vincula diferentes formas de representación para generar significados.

Como se ha observado, la exploración de palabras a partir de recursos gráficos es una estrategia multimodal que los alumnos apropian y reconstruyen para el desarrollo de su bilingüismo. Dicha estrategia es *modelada* por las docentes y *apropiada* particularmente por los alumnos, pues ellos -al ser sujetos activos en su aprendizaje- generan sus propias lógicas de vinculación entre palabras escritas, dibujos, ideogramas graficados y señas realizadas.

Mirar los *encadenamientos* de la estrategia multimodal en cuestión permite exhibir procesos de desarrollo de conciencia metalingüística en sujetos que se aproximan a la lengua escrita. También deja evidenciar la necesidad de reflexionar sobre el papel de los aparentes *errores de escritura* de los señantes como unidad de análisis al aproximarnos a los entendimientos que van teniendo sobre la lengua escrita.

Al respecto, considero que el análisis lingüístico de *pares de palabras* puede constituir un recurso para que los alumnos eliciten y negocien en las aulas sus hipótesis sobre el sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1991). El reto vigente es dejar de mirar tales

producciones como errores, aprovecharlos para reconocer hipótesis lingüísticas de los señantes y retomarlos como insumos para apoyar el desarrollo de su bilingüismo multimodal.

## **La segmentación gráfica: saber docente apropiado por los alumnos**

En este apartado se reflexionará sobre la segmentación gráfica de las palabras escritas como estrategia multimodal utilizada principalmente por las docentes para la exploración de escrituras en el aula. También se realizarán algunas anotaciones sobre la influencia de ciertos materiales didácticos en la configuración de las hipótesis lingüísticas de Sordos señantes que aprenden lengua escrita y desarrollan bilingüismo.

### **La segmentación gráfica y las tablas de conjugación verbal: modelando hipótesis lingüísticas de los aprendices.**

Además del uso de dibujos e ideogramas en elaboraciones textuales de los alumnos y la agrupación de palabras en listas, otra de las estrategias multimodales más comunes para la exploración de las palabras escritas es su segmentación. La segmentación de las palabras como actividad escolar para promover el desarrollo de la conciencia fonológica y morfológica de los alumnos es un recurso comúnmente utilizado en la enseñanza del español. Desde la educación básica se enseña a los estudiantes dividir vocablos en letras, sílabas, lexemas y morfemas.

En la escuela bilingüe observada la estrategia de segmentación de las palabras escritas se realiza principalmente por dos vías:

- a) Vía kinésica
- b) Vía gráfica

La primera tiene que ver con las divisiones de palabras escritas a partir de los recursos kinésicos (de movimiento) que las lenguas de señas les permiten desarrollar a los señantes. Más adelante se abundará en este tipo de segmentación.

La segunda se relaciona con dividir a una palabra escrita a partir de recursos como guiones, subrayados, espacios en blanco, circunferencias y otras marcas gráficas que les permitan a los estudiantes identificar de manera visual algunas características físicas de las palabras

escritas y establecer relaciones entre sus aspectos morfológicos y sus significados. Este apartado se ocupará del análisis de este tipo de segmentación: la segmentación gráfica.

La anotación que viene a continuación esclarecerá al respecto:

Después de enlistar las palabras, la maestra Tamayo (oyente) explicó al grupo el significado de cada una. A veces les preguntaba a sus alumnos si conocían la acepción de éstas, en algunos casos les puso ejemplos de situaciones en las que podían usarlas; en otros, les pidió se fijaran en la terminación de las palabras para que notaran que en ellas hay partes cambian y otras que no [...] Les mostró la terminación de los verboides en infinitivo y participio “preocupar y preocupado”, subrayó sus terminaciones y les explicó que cuando se trata de una acción se escribe *preocupar*, pero que cuando se refiere a una persona se escribía *preocupado*; que sólo cambiaba la terminación de la palabra (Reg\_160315).

Este tipo de análisis lingüístico es observado con frecuencia en las aulas; sin embargo, no siempre resulta ser así de laxo, a veces trasciende el plano de una breve explicación aclaratoria; cuando a los estudiantes se les comienza a demandar que conjuguen los verbos de sus producciones, la estrategia de segmentación gráfica se vuelve más compleja y técnicamente más sofisticada.

Escribir noticias y socializarlas en algún espacio del aula o de la escuela es una de las prácticas permanentes de lectura y escritura en la escuela. Hoy durante el recreo, algunos alumnos de tercer grado observaron a un insecto hoja; al percatarse de ello, la maestra de grupo les propuso escribir una noticia sobre dicho hallazgo. Los alumnos regresaron al aula muy motivados para escribir y - como parte de la escritura de la noticia- empezaron a comentar con su docente sobre lo que podían redactar. Algunos concordaban con escribir las características del animal, dibujarlo, colorearlo y mencionar que el insecto había subido a la mano de su maestra (Reg6\_12/03/15).

La docente Rivera realizó la siguiente imagen para ilustrar a sus alumnos el verboide infinitivo SUBIR (escrito con minúsculas).

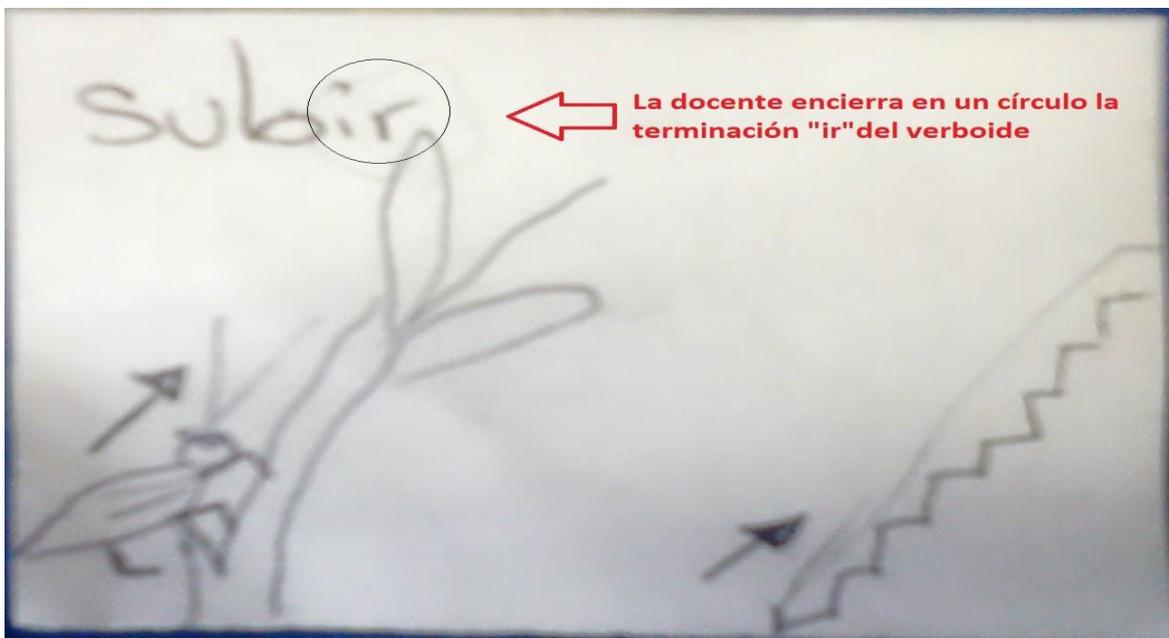


Figura 25. Identificación del morfema y terminación de un verboide para su conjugación (Fot3\_1203152c)

Su intención era que el dibujo sirviera para aludir a la acción de “subir” y que la palabra fuera tomada como base para que los estudiantes escribieran la frase EL INSECTO SUBIÓ. Cabe mencionar que la maestra también optó por encerrar en un círculo la terminación del verboide (IR) e indicar a sus estudiantes que éste debía ser conjugado en género y número concordantes con el sujeto de la oración.

Es decir, además de pedir a sus estudiantes que identificaran correctamente la terminación de un verboide, la docente les solicitó reconocieran el género y número del sujeto que ejecutaría la acción; para ello, escribió en el pizarrón la palabra INSECTO y subrayó su última letra (O), indicando a los estudiantes que se trataba de una palabra de género masculino. Luego de esto la docente dividió el vocablo SUBIR a partir de la realización de una marca gráfica y sugirió que -en su posterior conjugación- habría cierto cambio en algunas de las grafías señaladas (IR).

Ahora bien, el uso de la estrategia de segmentación gráfica no es fortuito; prepara a los alumnos para que utilicen un material didáctico que apoya la conjugación de verbos regulares. Se trata de un conjunto de matrices que sintetizan las terminaciones en singular y plural de verbos conjugados en pretérito, copretérito, presente y futuro del modo indicativo. A tales matrices las denominé *tablas de conjugación verbal*. En seguida presento una imagen que las ilustra.

Pretérito		
Pronombres	ar	er, ir
Yo	aba	ía
Tú	abas	ías
Él, Ella, Usted	aba	ía
Nosotros	ábamos	íamos
Ella, Ellas, Ustedes	aban	ían

Copretérito		
Pronombres	ar	er, ir
Yo	aba	ía
Tú	abas	ías
Él, Ella, Usted	aba	ía
Nosotros	ábamos	íamos
Ella, Ellas, Ustedes	aban	ían

Presente			
Pronombres	ar	er	ir
Yo	o	o	o
Tú	as	es	es
Él, Ella, Usted	a	e	e
Nosotros	amos	emos	imos
Ella, Ellas, Ustedes	an	en	en

Futuro	
Pronombres	ar, er, ir
Yo	é
Tú	ás
Él, Ella, Usted	á
Nosotros	emos
Ella, Ellas, Ustedes	án

Figura 26. Tablas de conjugación verbal (Fot6\_170315e)

Como se observa en la figura 26, dichas *tablas* están estructuradas a manera de cuadro de doble entrada: en el eje vertical se ubican los pronombres personales del español y -en el horizontal- las tres terminaciones posibles de los verboides en infinitivo. Se trata de un material diseñado a partir de la cualidad de inflexión de los verbos regulares al ser conjugados en determinados modos, tiempos y personas.

La consideración anterior obliga a que -para identificar la terminación de una conjugación- los alumnos deben conocer el pronombre<sup>28</sup> correspondiente al sujeto de su oración y la terminación del verboide infinitivo que desean conjugar; una vez conocida esta información, *basta* buscar en la tabla del tiempo verbal deseado la intersección entre ambas casillas, identificar la terminación de la conjugación y agregarla al morfema del verboide en cuestión.

<sup>28</sup> En el español existen pronombres explícitos y tácitos. En las dinámicas áulicas observadas se procuraba siempre presentar a los Sordos señantes oraciones con sujetos explícitos.

Las *tablas de conjugación* son un material escolar que ayuda a los alumnos en momentos específicos de la edición de sus textos; no obstante, su utilización no está exenta de retos que los alumnos deben aprender a sortear: ellos deben tener conocimientos previos sobre el género del sujeto de la oración, los tiempos verbales, las formas de conjugación verbal y las habilidades relacionadas con manejos morfológicos de las palabras escritas.

Mediante la observación y registro de las prácticas de lectura y escritura que se generaban en los grupos estudiados se pudo identificar que algunas dificultades que frecuentemente encuentran los alumnos al utilizar estos materiales tienen que ver con:

- 1) Desconocimiento del significado de algunos verbos y de la escritura en infinitivo que desean referir: para que un Sordo señante pueda conjugar un verbo no basta con que conozca su ideograma (seña convencional), debe saber su significado y cuál es su forma escrita en infinitivo para así poder identificar si ésta termina en AR, ER o IR.
- 2) Incertidumbre de si el verbo que quieren conjugar es regular o irregular: incluso si el estudiante conoce la forma infinitiva del verbo que desea conjugar e identifica su terminación, debe saber si éste es regular o irregular. Las tablas de conjugación no son muy útiles si se trata de verbos irregulares.
- 3) Falta de oportunidades y experiencia para identificar el morfema de los verbos que desean escribir: el morfema es la unidad con significado gramatical de toda palabra e indica -entre otros posibles aspectos- el género y número de la misma; las tablas de conjugación son matrices de morfemas. El alumno debe saber identificar los morfemas de verboides en infinitivo para intercambiarlos de manera correcta por los correspondientes al modo, tiempo y persona de la conjugación que desea realizar.

Aunado a lo anterior, otro factor a tomarse en consideración sobre el uso de las *tablas de conjugación verbal* es que éste puede llegar a ser mecanizado eficientemente por los

estudiantes sin que ello signifique que están desarrollando una conciencia morfológica del español escrito como segunda lengua.

Como consecuencia de este último punto, a menudo los alumnos tienden a experimentar la *incorrecta* colocación de las terminaciones de conjugación (morfemas) en sus escrituras. La siguiente imagen muestra dos posibles formas de colocación de morfemas en producciones de alumnos que utilizan las *tablas de conjugación* para apoyar la escritura de verbos.

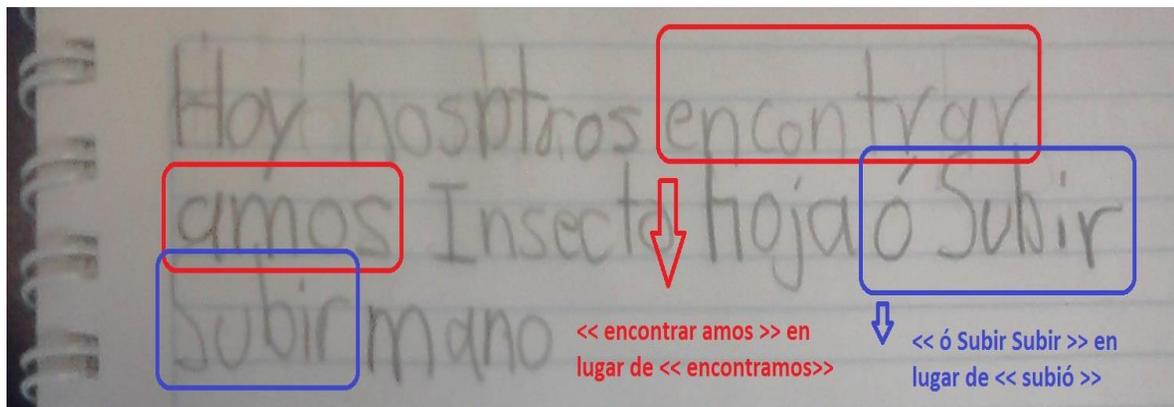


Figura 27. Alumno experimenta una colocación *incorrecta* de terminaciones al conjugar (Fot6\_120315a)

En la elaboración de Alfonso, alumno de tercer grado, se observan dos intentos de conjugación a partir de la colocación de terminaciones verbales en los infinitivos escritos; en el primer caso, el alumno escribe el infinitivo ENCONTRAR y -como desea conjugarlo en tiempo pasado para la primera persona del plural, modo indicativo- escribe después de éste la terminación AMOS, es decir, no sustituye el morfema AR únicamente agrega el conjunto de letras indicado en la tabla de conjugación; en el segundo caso el estudiante escribe la terminación sugerida Ó antes del infinitivo de la acción deseada SUBIR. Se observa también que este segundo infinitivo lo escribe dos veces, no se sabe si lo hizo por falta de atención en su escritura o si este hecho revela la presencia de alguna hipótesis lingüística del alumno señante al producir textos escritos en español.

En todo caso, esta situación más allá de ser interpretada como un *error de escritura* o una falta de dominio del sistema de escritura por parte del estudiante, debe llevarnos a reflexionar sobre la naturaleza de los procesos cognitivo-lingüísticos implicados en el

aprendizaje de una segunda lengua, pues -en este caso- el alumno experimenta la conjugación verbal escrita a partir de distintas hipótesis lingüísticas que están influenciadas por la estructura misma del material didáctico en el que se apoyó para escribir.

En la figura anterior, los presuntos errores de conjugación del alumno revelan - por ejemplo- 1) que entiende las tablas, 2) que sabe cómo se usan y 3) que puede identificar de manera eficiente la terminación correspondiente a la conjugación deseada. Como se mencionó en el apartado anterior, los *errores* de los Sordos al escribir regularmente son *construcciones intermedias* que dan cuenta de sus hipótesis lingüísticas, saberes, procesos y procedimientos al escribir. Se trata de insumos (*errores constructivos*) que pueden usarse de manera sistemática para apoyar la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua.

### **La línea en blanco como marcador gráfico significativo en las escrituras bilingües de los Sordos señantes.**

A lo largo del texto se han mostrado ejemplos de cómo los Sordos movilizan diversos recursos lingüísticos (individuales y colectivos) para apropiarse la lengua escrita como segunda lengua; sin embargo, los recursos hasta ahora analizados no son los únicos. A continuación se referirá a otros elementos visuales (bidimensionales) que -al ser dinamizados en las escrituras de los Sordos- también les ayudan a generar significados. Se abordará el caso de las líneas en blanco.

Al revisar los diarios personales de los alumnos, se observó que algunos de ellos dejan líneas en blanco en las narraciones que ahí escriben. Al respecto, la maestra Orozco explica que - a petición de las docentes- los alumnos hacen esto cuando, en el hilo de su relato, conocen la seña a la que quieren referir, pero no saben cómo escribirla. Ellos utilizan esta estrategia para reconocer y dar su lugar a una palabra que todavía no han aprendido a escribir.

Así, cuando los alumnos *leen* sus producciones ante el grupo y en ellas hay líneas en blanco, suelen preguntar a sus compañeros si ellos conocen la escritura convencional de la palabra. En caso afirmativo, sus compañeros les *deletrean* el vocablo; en caso negativo, las

maestras intervienen: se las dictan dactilológicamente las letras de la palabra en cuestión y ellos las escriben.

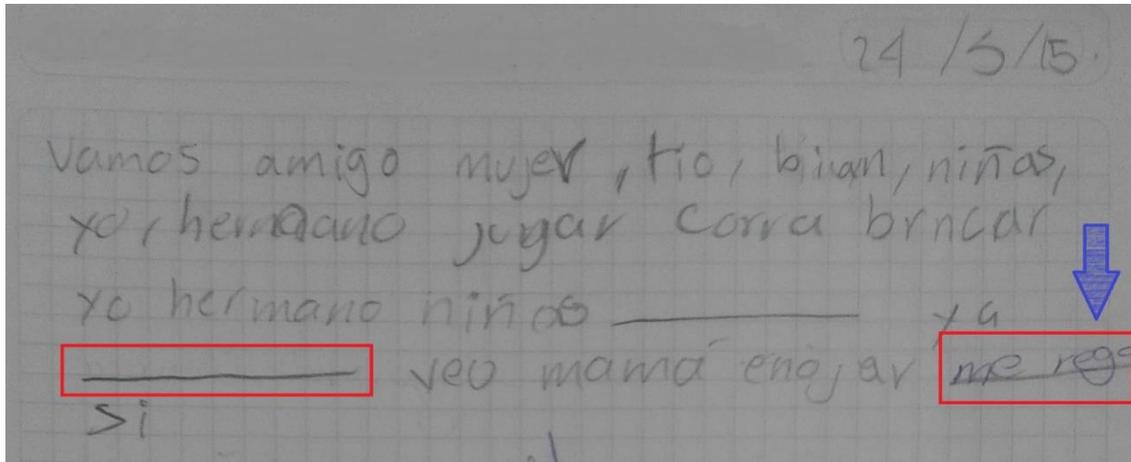


Figura 28. Línea en blanco como estrategia de escritura de un alumno Sordo bilingüe (Fot6\_250515)

La figura anterior muestra un fragmento de la redacción que el alumno Rogelio de sexto grado, hizo de tarea en su diario personal; en ella se señala con una flecha la escritura que dicho estudiante realizó sobre la línea en blanco luego de que la docente Orozco le explicara y dictara *las* palabras correspondientes a *la* seña que configuró en su narración: el alumno escribió ME REGAÑO con letras minúsculas (Dc6\_250515).

El uso de *líneas en blanco* en producciones escritas de Sordos que desarrollan su bilingüismo nos permite subrayar la reflexión de que el poder señar una palabra y conocer su significado no garantiza saberla escribir, pues -además de que se trata de procesos sociocognitivos distintos- no existe la misma *transparencia* entre oralidad y escritura que entre ésta última y las lenguas de señas: el hecho de que un nativo de una lengua oral sepa pronunciar una palabra (articular) no garantiza que la sepa escribir; sin embargo sí lo posibilita, por lo menos si en la escritura de su lengua existen relaciones sonoro gráficas. En contraste, para un nativo de una lengua de señas el hecho que sepa performar un ideograma (señar) no garantiza ni posibilita que la sepa escribir porque entre señas realizadas y palabras escritas no existen relaciones sonoro gráficas.

Ahora bien, si analizamos más a detalle la figura 28 podremos corroborar que no necesariamente prevalece una correspondencia biunívoca (uno a uno) entre palabras y líneas, pues el alumno escribió dos palabras (ME REGAÑO) sobre una misma línea en blanco. Tampoco existe una relación uno a uno entre palabras escritas y señas, pues en LSM la oración ME REGAÑO se performa con una sola seña, ya que el verbo REGAÑAR es direccional<sup>29</sup>.

Otro aspecto que llama la atención sobre la escritura de Rogelio es que en ella se puede observar cómo los saberes que ha construido sobre el sistema de escritura se distribuyen de manera heterogénea a lo largo de su producción textual. Es decir, conoce diversas reglas combinatorias del sistema de escritura, pero no necesariamente aplica estas reglas a todo lo que escribe.

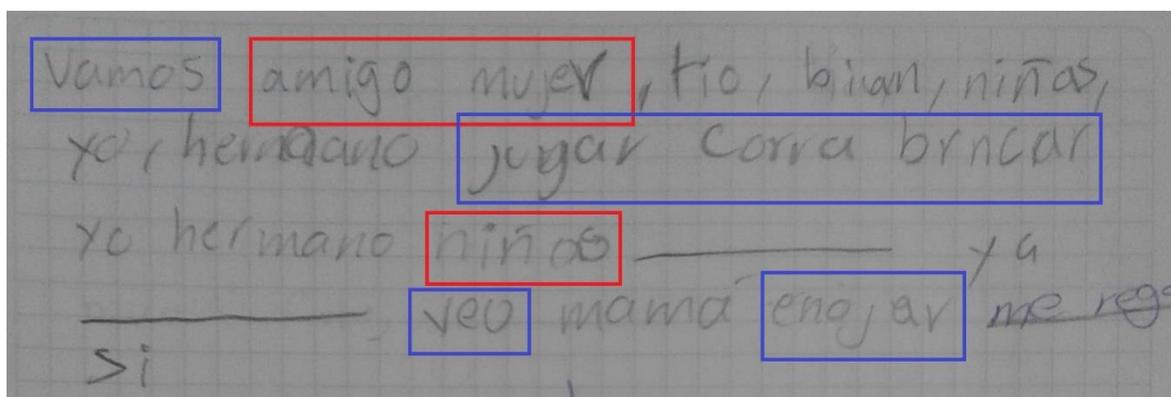


Figura 29. Coexistencia de saberes lingüísticos diferenciados en producción escrita de un alumno  
(Fot6\_250515)

La ilustración evidencia que -al escribir- los señantes dinamizan sus lenguas para potenciar sus posibilidades comunicativas como usuarios y aprendices. En la escritura del alumno de sexto grado se observa la coexistencia de las palabras *bien escritas* (HERMANO), las *mal escritas* (BRNCAR), los verbos conjugados (VAMOS), los no conjugados (ENOJAR), los *sustantivos con coherencia de género en español* (NIÑAS) y los que tienen coherencia de género en LSM (AMIGO MUJER = AMIGA) coexisten, se complementan y generan significados en una producción que comunica una experiencia de vida del alumno, en una producción escrita genuina.

<sup>29</sup> Los verbos direccionales son aquellos en los que – para indicar la persona en la que recae la acción del verbo – el usuario debe señalarla con la configuración manual correspondiente a la acción referida (Véase Cruz Aldrete, 2008).

La línea en blanco es una estrategia que les permite a los estudiantes establecer relaciones entre señas realizadas y palabras escritas, así, en sus producciones median entre el vocabulario y las estructuras sintácticas que saben en lengua de señas y lo que conocen del español escrito.

### **La división gráfica como estrategia multimodal y su conexión con las hipótesis lingüísticas de los alumnos.**

La escuela no es el lugar en el que se comienza a aprender la lengua escrita. Las niñas y niños saben cosas sobre el sistema de escritura desde antes de ingresar a ella (Ferreiro & Teberosky, 1991). Los estudiantes generan hipótesis lingüísticas -previas a su escolarización- sobre las lógicas de lo que significa e implica leer y escribir; pero también generan otras que son promovidas a partir de prácticas que se suscitan en espacios escolarizados (Ferreiro, 2012).

Y justo este tipo de hipótesis (las provenientes de la escolarización) son las que a continuación referiremos, pues -según observaciones de esta investigación- los señantes que desarrollan su bilingüismo a partir de la apropiación de la lengua escrita construyen hipótesis lingüísticas a partir de las experiencias de educación *formal* que su entorno escolar les facilita. A continuación se referirán algunas vinculaciones que se generaron a partir de la observación en conjunto de los datos expuestos en este apartado.

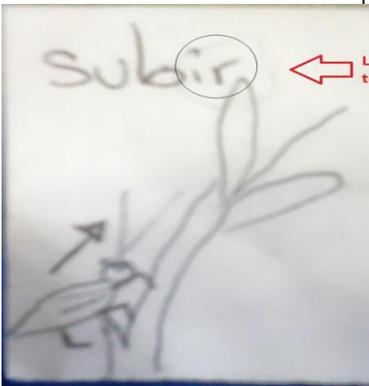
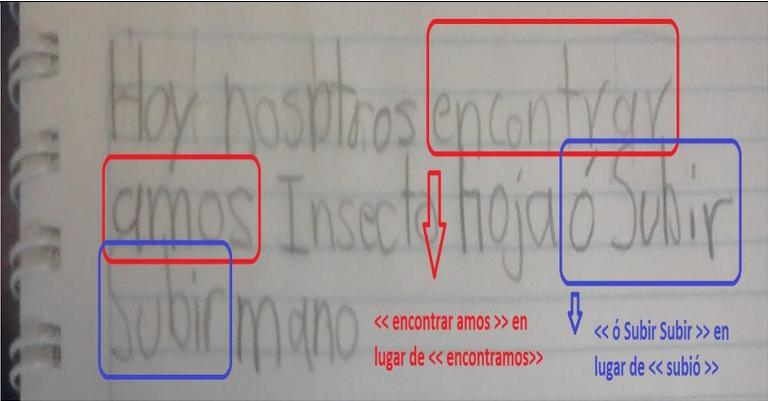
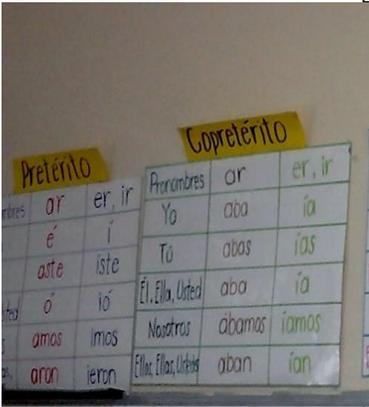
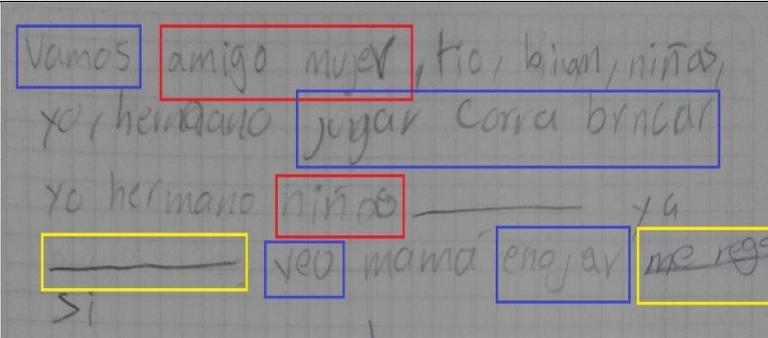
Estrategia multimodal: Segmentación gráfica para la exploración de palabras escritas	
Docentes - 3° y 6°	Alumnos - 3°
	
	Alumnos - 6°
	
<p>Las docentes utilizan la división gráfica de las palabras y las tablas de conjugación verbal para apoyar la concordancia de las escrituras de sus alumnos.</p> <p>Con dichos recursos pretenden favorecer su manejo de las nociones de género, número, tiempo, modo y persona al escribir en español.</p>	<p>A partir de la experiencia que los alumnos tienen con la estrategia multimodal de división gráfica y con las tablas de conjugación verbal como material didáctico, ellos generan hipótesis lingüísticas sobre la lógica y el funcionamiento del sistema de escritura. Con base en tales hipótesis y echando mano de los referentes gramaticales que les proporciona su primera lengua comienzan a practicar la escritura y a generar recursos lingüísticos que les permitan escribir sin necesariamente tener un dominio absoluto del sistema de escritura. El encadenamiento más notable en este ejemplo es el que vincula al uso de la división gráfica y al de las tablas de conjugación con las hipótesis de conjugación que revelan los alumnos en sus escrituras. Este tipo de escrituras deben comprenderse como construcciones intermedias, no como errores.</p>

Tabla 10. Encadenamientos de la segmentación gráfica de las palabras como estrategia multimodal

(Elaboración propia)

Con este ejemplo no se quiere decir que tal situación sólo ocurra en los casos de bilingüismo entre una lengua de señas y una lengua escrita, también pasa entre binomios de lenguas orales y escritas; no obstante, en el campo de la educación bilingüe de Sordos el reto vigente es que los docentes aprendamos a tensar, complementar y aprovechar los elementos lingüísticos que nos proporcionan las producciones textuales de los Sordos para apoyar el desarrollo de su bilingüismo.

Sin duda este tipo de observaciones resultan reveladoras para cavilar sobre las reflexiones que los estudiantes generan para apropiarse de la lengua escrita, pero los Sordos señantes no sólo establecen relaciones entre aspectos gráficos de las lenguas escritas, también incorporan elementos kinésicos de su lengua en la generación de dichas relaciones. En el siguiente apartado analizaremos al respecto y abordaremos la noción de segmentación kinésica.

## La segmentación kinésica: una práctica cotidiana apropiada por la escuela

### Problematizando la noción de “deletreo dactilológico”.

Hasta ahora se ha analizado el despliegue de estrategias multimodales principalmente observadas en la resolución de tareas escolares; sin embargo, en este apartado se prestará especial atención a la utilización de un recurso manual ampliamente utilizado por Sordos en diversos contextos comunicativos para establecer relaciones entre los objetos y su posible abstracción por medio de grafías: el denominado *deletreo* dactilológico (Baez & Bellini, 2010).

Éste consiste en la atribución de una forma manual específica a cada letra del alfabeto, así - para comunicar en LSM el conjunto de letras que forman una palabra- es posible representar mediante configuraciones manuales diferenciadas cada una de las grafías convencionales del alfabeto y dar cuenta de su secuencia espacial en la conformación de vocablos; secuencia que posteriormente será asociada a un referente y a un significado.

A continuación se mostrará un ejemplo que pretende poner de manifiesto la diferencia entre *deletrear* y *señar* al aludir a un mismo referente:

ACTIVIDAD	CONFIGURACIONES KINÉSICAS	REFERENTE
Deletreo dactilológico <sup>30</sup>		

<sup>30</sup> Imagen tomada de López García, Rodríguez Cervantes, Zamora Martínez, & San Esteban Sosa, 2006.

<p>Seña (Ideograma)<sup>31</sup></p>		
--	--	--

Tabla 11. Diferencia entre deletrear y seña un mismo referente (Elaboración propia)

Cuando los Sordos *deletrean* el nombre de alguna persona, objeto o concepto están escribiendo sin escribir convencionalmente: están transitando de una forma de comunicación ideográfica (global) a una dactilológica (sintética) y, dinamizando en un acto comunicativo dos sistemas de representación del mundo que -si bien no son antagónicos- abstraen y simbolizan la realidad desde lógicas y posibilidades de comprensión distintas.

Dicho esto, ahora es necesario problematizar sobre una cuestión que visibiliza procesos de apropiación de la lengua escrita que probablemente sean exclusivos de Sordos señantes nativos: en este texto, la palabra *deletreo* se ha escrito en cursivas porque alude exclusivamente a una relación uno a uno (biunívoca) entre grafía y configuración manual; sin embargo, en las observaciones de este estudio se advirtió que las segmentaciones manuales que los Sordos hacen de las palabras escritas no necesariamente siguen un criterio de relación uno a uno entre letras y configuraciones manuales.

A partir del trabajo de campo de este estudio se visualizó que cuando alguna de las docentes está mostrando a los alumnos la escritura de una palabra desconocida por ellos tiende a segmentarla dactilológicamente en letras, sílabas o conjuntos de configuraciones manuales, es decir, no sólo realiza segmentaciones letra por letra (*deletreo*), sino por conjuntos agrupados a partir de criterios orales (sílabas) y/o gestuales (ligas de movimientos manuales).

<sup>31</sup> *Ibíd.*

El siguiente esquema expone una propuesta para nombrar y clasificar los tipos de segmentaciones kinésicas visualizados en esta investigación:



Tabla 12. Tipos de segmentación kinésica (Elaboración propia)

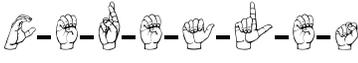
A partir del esquema anterior se puede notar que -desde la perspectiva de este estudio- no siempre que se utiliza la dactilología para dividir un vocablo se está *deletreando*: existen otras segmentaciones kinésicas posibles además del *deletreo*.

### **Del deletreo como práctica cotidiana a la segmentación kinésica como estrategia multimodal.**

En este apartado se abundará en la segmentación kinésica como estrategia multimodal que además de ser producto de un saber docente local que da cuenta de la identidad de la institución estudiada fue observada como práctica apropiada y usada con originalidad por los estudiantes Sordos en sus actos de lectura y escritura.

Se invita al lector a comprender a la estrategia de segmentación kinésica no sólo desde una perspectiva pedagógica que influye en las dinámicas del aula, sino como práctica que impacta en el desarrollo cognitivo-lingüístico de los alumnos y en la definición de sus conceptualizaciones sobre la lengua escrita. En seguida se describirá cada uno de los tipos de segmentación kinésica propuestos en esta investigación.

### ***La segmentación kinésica biunívoca.***

Como ya se mencionó, uno de los tipos de segmentación kinésica de uso más frecuente es el que aquí llamaremos biunívoco (*deletreo*); éste consiste en hacer corresponder una configuración manual del alfabeto dactilológico a cada una de las grafías de una palabra y comunicar (implícita o explícitamente) que entre seña y grafía hay una relación uno a uno. Así por ejemplo, la palabra escrita CEREALES estaría simbolizada por la secuencia de ocho configuraciones manuales  (c-e-r-e-a-l-e-s), cada una ellas aparentemente independiente: sin relaciones kinésicas.

A continuación se presenta un ejercicio en el que Lucero, una alumna de tercer grado, plasma de manera gráfica la segmentación kinésica biunívoca para la palabra CEREALES; ésta producción debe interpretarse como un recurso visual que ayuda a la alumna a establecer relaciones entre aspectos kinésicos y gráficos de dos lenguas; no como el ideograma del referente CEREALES.

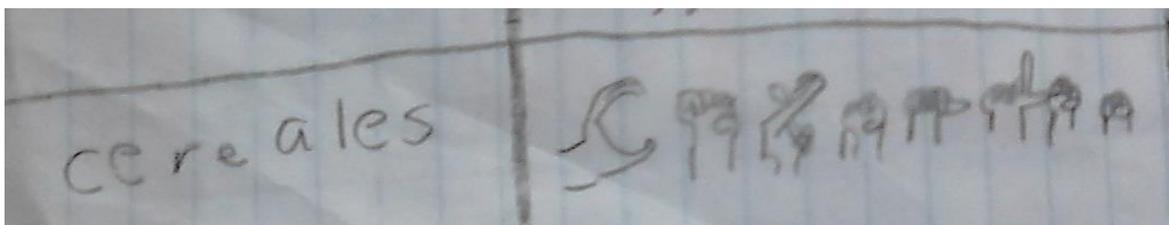
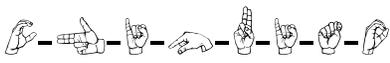


Figura 30. Representación gráfica del deletreo dactilológico de una palabra (Fot3\_130315j)

Otro tipo de división similar a la anterior es la observada en clase de español cuando

[...] la maestra Orozco apoya a un alumno para que -en su tarjeta de regalo para el Día de las Madres- escriba la palabra CHIQUITO. Con los dedos de ambas manos la docente le indica al alumno que la palabra tiene ocho letras, le pide que ponga atención y con su mano derecha *deletrea* sobre cada uno de los dedos de la izquierda (del pulgar al meñique) las siguientes letras  (c-h-i-q-u-i-t-o); cuando va en la configuración de la quinta letra () contrae el

anular y el meñique de su mano izquierda y continúa con la configuración manual de la sexta () sobre su pulgar, la séptima () en su índice y la octava () en su dedo medio (Reg6\_130515).

En este caso, la maestra Orozco (Sorda) utiliza los dedos de su mano izquierda como clasificadores<sup>32</sup> que indican de manera explícita al alumno al menos cuatro aspectos que pueden relacionarse con la escritura de la palabra:

- 1) Una relación biunívoca entre seña realizada y grafía escrita
- 2) El número de grafías que conforman el vocablo
- 3) La direccionalidad de la escritura
- 4) La secuencia que las letras deben seguir para aludir a tal palabra y no a otra

Para los señantes, el uso de la segmentación kinésica biunívoca constituye un acercamiento inicial a los componentes y reglas que imperan el sistema de escritura; asimismo se convierte en una de sus primeras formas de relacionar dos lenguas con modalidades y registros diferentes. La dactilología y la segmentación kinésica biunívoca se convierten en un recurso fundamental para que los Sordos comiencen a explorar y expresar su bilingüismo y biliteracidad.

### ***La segmentación kinésica por conjuntos silábicos.***

A partir de las observaciones realizadas en la escuela bilingüe de Sordos se advirtió que - para la explicación de una palabra desconocida por los alumnos- las docentes utilizan una estrategia que consiste en atribuir a cada dedo de la mano izquierda una sílaba de la palabra escrita en cuestión y *deletrearla* dactilológicamente con la mano derecha sobre los dedos de la izquierda.

---

<sup>32</sup> Se conoce como clasificadores a aquellas configuraciones manuales que no sólo aportan al receptor información sintáctica del referente del que se habla, sino información semántica (Véase Cruz Aldrete, 2008).

A este tipo de segmentación kinésica le denominé *por conjuntos silábicos con clasificador*; un ejemplo de la misma se observó cuando

[...] en una clase de español que trata sobre los recursos necesarios para la construcción de una casa, la maestra Rivera (oyente) escribe la palabra **MATERIALES** en el pizarrón y - para explicar su escritura a los niños- la divide en  (ma-te-ria-les) y señala cada conjunto de letras (sílabas) sobre un dedo de su otra mano (clasificador) (Reg3\_250515).

Dicha práctica no fue observada sin la presencia de clasificadores en su desarrollo, pues -a falta de correspondencias sublexicales entre señas y palabras- éstos resultan necesarios para indicar a los alumnos el corte silábico del vocablo a estudiar; su utilización tampoco fue observada en docentes Sordas, probablemente porque el planteamiento divisorio que plantea se apega a la lógica de la oralidad y a las posibilidades combinatorias convencionales de los sonidos de la lengua. Enseguida presento una reconstrucción fotográfica de la secuencia realizada por la docente Rivera al segmentar por conjuntos silábicos la palabra **MATERIALES**.

<b>SEGMENTACIÓN KINÉSICA POR CONJUNTOS SILÁBICOS CON CLASIFICADOR</b>	
<b>LETRAS</b> (Español escrito)	<b>CONFIGURACIONES MANUALES</b> (Dactilología - LSM)
1) Clasificador que indica el número de <b>SÍLABAS</b> (conjuntos) en las que se dividirá la palabra: 4.	

<p>2) Realización de la primera sílaba sobre el dedo índice: MA</p>	
<p>3) Realización de la segunda sílaba sobre el dedo medio: TE</p>	
<p>4) Realización de la tercera sílaba sobre el dedo anular: RIA</p>	
<p>5) Realización de la quinta sílaba sobre el dedo meñique: LES</p>	

Tabla 13. Segmentación kinésica por conjuntos silábicos con clasificador (Elaboración propia)

En este tipo de segmentación la docente establece una relación y correspondencia entre la división silábica oral (convencional) de una palabra y una serie de conjuntos manuales (dactilológicos) realizados; en este caso -a diferencia de la segmentación kinésica biunívoca- la conformación de sílabas con las configuraciones manuales y su señalamiento a partir de clasificadores indican explícitamente a los alumnos que existe una relación morfé mica y kinésica entre la manera en que una palabra escrita es dividida en señas.

Tanto la segmentación kinésica por conjuntos silábicos como la biunívoca fueron intentos de didactización de la lengua escrita advertidos en las dinámicas de la escuela bilingüe observada; sin embargo, no fueron los únicos. Se observó también un tipo de segmentación

kinésica generada a partir de las posibilidades gestuales que la dactilología proporciona para el tratamiento y aprendizaje de las palabras. A continuación se puntualizará sobre ella.

***La segmentación kinésica por conjuntos manuales.***

En una conversación espontánea sobre la segmentación kinésica, la maestra Rivera comenta que la palabra OSO (dividida silábicamente) tiene dos conjuntos de letras ( — / o-so); pero que, como es una palabra *muy corta* y *de fácil configuración*, las tres letras que la componen (/oso) pueden configurarse dactilológicamente sobre un solo dedo clasificador. La docente argumenta que no importa si el número de sílabas en que se divide una palabra es el convencionalmente adecuado o no, pues la extensión del vocable y la configuración dactilológica de las letras que lo conforman son factores que influyen en la forma en que éste es segmentado para su posterior explicación a los alumnos (ConvRivera\_130315d).

Del mismo modo

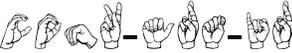
[...] la docente Tamayo refiere que en las segmentaciones kinésicas por conjuntos que ella realiza procura que los conjuntos de letras estén conformados por *grupos de movimientos significativos* (formas manuales) más que por sílabas orales (ConvTamayo\_200315).

Ambas declaraciones dejan de manifiesto que -para la enseñanza del español escrito como segunda lengua de Sordos señantes- en las divisiones kinésicas de las palabras no necesariamente se deben establecer correspondencias entre las sonorizaciones (sílabas convencionales) y los conjuntos de configuraciones dactilológicas asociados a cada dedo clasificador. Dicha reflexión permite la visualización y el análisis de otro tipo de segmentaciones kinésicas, las elaboradas a partir de conjuntos manuales.

Una de las divisiones de palabras a partir de las cuales se advirtió sobre este tipo de segmentación es la observada cuando una docente segmentó el término COMPRAR en  (comp-rar) (Dc6\_170315), es decir, en dos conjuntos de configuraciones que -al no ser sílabas convencionales- no se encuentran regidos por las reglas combinatorias del español, sino por cierta cadencia que permite agrupar de manera fluida y cómoda los movimientos manuales necesarios para la configuración dactilológica de cada conjunto de letras: probablemente se trate de la presencia en acción de ciertas reglas combinatorias de la LSM.

Como ya se mencionó, la longitud de la palabra es un criterio relevante para la toma de decisiones sobre la manera de segmentarla; sin embargo, a partir del análisis realizado se observó que la longitud del vocablo también influye en la presencia o ausencia de clasificadores asociados a cada agrupación dactilológica: a mayor extensión, mayor posibilidad de uso de clasificador.

Algunos ejemplos de segmentación kinésica por conjuntos manuales (con clasificador) fueron los advertidos en la división de las palabras:

COMPARTIR en  (comp-art-ir)

COMUNICACIÓN en  (comu-nica-ción) y

ATRAPADAS en  (at-ra-pa-das)

En estos casos, cada grupo de movimientos fue realizado con la mano derecha sobre uno de los dedos de la mano izquierda (de índice a meñique, respectivamente); fungiendo éstos como clasificadores, recursos que -en estos casos- más allá de señalar sílabas orales, sirven para que los alumnos recuerden el número de conjuntos manuales que compone a cada palabra (Dc6\_200315 y Dc6\_260515).

Uno de los aspectos más relevantes de este último tipo de segmentación kinésica (por conjuntos manuales) es la emergencia de una lógica manual en las divisiones de palabras que realizan tanto alumnos como docentes. Es revelador el hecho de que los señantes generen sus propias formas de segmentar las palabras escritas, pues tal situación evidencia que ellos movilizan los recursos lingüísticos kinésicos que les da su primera lengua (LSM) para apropiarse de una segunda (español escrito).

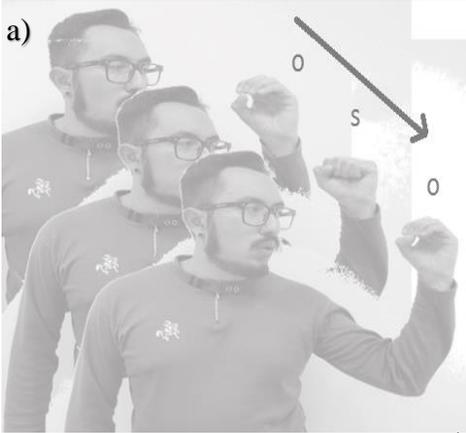
Ahora bien, respecto al uso de la estrategia de segmentación kinésica en el aula, otra observación importante es que -en situaciones de enseñanza- las docentes Sordas realizan más a menudo segmentaciones kinésicas biunívocas (letra por letra) que las oyentes; éstas últimas optan más frecuentemente por el uso de divisiones por conjuntos (silábicos o manuales) al seccionar las palabras. Aunque a partir de este estudio no se tienen certezas sobre sus razones para utilizar una u otra modalidad de segmentación, se aventura que tal cuestión puede relacionarse con las vivencias socioeducativas y experiencias lingüísticas de las docentes respecto a la escritura, oralidad y gestualidad.

La segmentación kinésica es una estrategia que surge como producto de la reflexión docente sobre su práctica pedagógica; pero que -de a poco- se va también forjando como una actividad realizada por los alumnos como táctica para aprender vocabulario, como un recurso lingüístico asimilado particularmente y producido con originalidad por los alumnos: se trata de un saber escolar en acción que -en la institución observada- es constitutivo y constituyente de prácticas bilingües de escritura tanto de docentes como de alumnos.

De a poco, las segmentaciones kinésicas de los alumnos se van complejizando a partir del conocimiento de ambas lenguas y de las estrategias analíticas que -en el desarrollo de su bilingüismo- van apropiando, pues como a lo largo de este capítulo se ha intentado mostrar a partir de diferentes recursos materiales, registros y modalidades generan y movilizan saberes que contribuyen al desarrollo de su bilingüismo y lo evidencian como proceso social complejo en el que convergen múltiples actores, instancias y experiencias.

## La segmentación kinésica y su encadenamiento con prácticas no escolarizadas de segmentación.

Luego de describir a la segmentación kinésica como estrategia multimodal, toca reflexionar sobre algunos vínculos posibles entre ésta y los distintos tiempos-espacios en los que se desarrolla; sin embargo, en esta sección se pretenderá esbozar una visión más amplia que en los anteriores: no se abordarán los encadenamientos de la segmentación kinésica entre los dos grupos de primaria estudiados, se establecerán relaciones entre prácticas escolarizadas y no escolarizadas en las que se ha observado la estrategia de segmentación.

Segmentación kinésica en contextos escolarizados y no escolarizados	
En el ejemplo se muestran tres formas posibles para la segmentación kinésica de la palabra OSO.	
Contexto NO ESCOLARIZADO	Contexto ESCOLARIZADO
	
	
<p>En contextos no escolarizados la segmentación kinésica que realizan los Sordos no tiene clasificadores y regularmente presenta relaciones uno a uno entre letras y configuraciones dactilológicas. La imagen del inciso “a” muestra una segmentación kinésica biunívoca sin clasificador (deletreo dactilológico); este tipo de segmentaciones son las que cotidianamente y regularmente realizan los Sordos</p>	<p>La escuela bilingüe retoma el <i>deletreo dactilológico</i> comúnmente realizado por los Sordos y lo modifica agregándole clasificadores y conjuntos silábicos o manuales. Es decir, la escuela apropia una práctica cotidiana de los Sordos (el deletreo), la didactiza y la utiliza en determinadas circunstancias para evidenciar aspectos morfológicos del español escrito ante los alumnos. El inciso “b” muestra una segmentación kinésica biunívoca con clasificador: un tipo de segmentación comúnmente utilizada por las docentes Sordas. En el inciso “c” se observa una segmentación por conjuntos silábicos; a través de ésta las docentes intentan <i>equiparar</i> las</p>

(monolingües y bilingües) al comunicarse en LSM.	divisiones silábicas de las palabras escritas con conjuntos de configuraciones manuales. La diagonal de la imagen del inciso “c” remarca la división entre la primera sílaba (O) y la segunda (SO).
--	---

Tabla 14. Segmentación kinésica en contextos escolarizados y no escolarizados (Elaboración propia)

A partir del análisis realizado sobre la estrategia de segmentación kinésica se puede abonar al argumento de que las posibles *barreras* entre las prácticas cotidianas de la lengua y las prácticas escolares de la lengua no necesariamente son impermeables; más bien entre ellas existe una relación dialógica a través de la cual ambas (las cotidianas y las escolares) se nutren y recrean. Esta estrategia lingüística podría compararse con la documentada por Gumperz Hernández-Chávez (1971) en la que oyentes observan variedades léxicas y pragmáticas en registros coloquiales y formales según las situaciones comunicativas en las que participan y de acuerdo a cierto contexto comunicativo.

Lo fundamental es que, independientemente de su espacio de origen, las prácticas de biliteracidad y estrategias multimodales aquí mostradas son apropiadas tanto por docentes como por alumnos y gradualmente comienzan a formar parte de las estructuras que les permiten aprender una segunda lengua y desarrollar bilingüismo.

\*\*\*

La información construida y expuesta en este amplio capítulo es apenas una primera aproximación a las prácticas de biliteracidad que en grupos escolares de Sordos señantes se generan; sin embargo, pretende abonar un modesto avance en el estudio de la Lengua de Señas Mexicana y su enseñanza a partir del reconocimiento de componentes kinésicos y multimodales en las formas lingüísticas expuestas a los Sordos y construidas por ellos.

A partir de tal planteamiento se invita a seguir estudiando a las lenguas de señas con categorías generadas desde una lógica gestual y visual; no sólo desde las bases de la oralidad, pues éstas no necesariamente son las más pertinentes para visibilizar las relaciones existentes en la tridimensionalidad de las lenguas de las comunidades de Sordos.

Sin duda, sería ideal poder documentar más formas de dichas prácticas y revisar más profundamente sobre sus intenciones lingüísticas, actores involucrados, situaciones específicas de desarrollo, variaciones en contextos específicos, etcétera.

## Capítulo 4. Conclusiones

El presente trabajo buscó describir prácticas de bilingüedad en grupos escolares de Sordos bilingües señantes que durante su tránsito por la educación primaria estuvieran aprendiendo español escrito como segunda lengua. Inicialmente la intención específica de esta investigación era puntualizar semejanzas y diferencias entre prácticas de bilingüedad de Sordos de distintos grados escolares; sin embargo, al poco tiempo de haber iniciado el trabajo de campo, me percaté de que las múltiples prácticas de bilingüedad que se desarrollaban en las aulas estaban interconectadas entre sí, y que intentar comprenderlas (y exponerlas) de manera *aislada* resultaría una tarea simplista e injusta, pues lo que imperaba entre ellas era la complejidad y el dinamismo.

Esta primera observación constituye uno de los principales hallazgos de investigación, pues ofrece evidencia empírica a la argumentación de Kell (2011) sobre que las prácticas letradas de determinados contextos presentan cruces y encadenamientos que les permiten trascender los tiempos y espacios en las que inicialmente fueron generadas. Desde esta lógica, lo importante al analizar prácticas letradas (monolingües o bilingües) es reconocer el *hilo conductor* que las vincula y las muestra como situaciones sociales complejas; no sólo enunciar categóricamente las características y condiciones de cada práctica para estudiarlas como acontecimientos desconectados entre sí.

En el caso de esta investigación, el *hilo conductor* de las prácticas analizadas fue el uso de las **estrategias multimodales** que los participantes generaban, desarrollaban y apropiaban para enseñar y aprender español escrito como segunda lengua; pues se observó que en todas las prácticas de bilingüedad -tanto los docentes como los alumnos- movilizaban sus variados recursos lingüísticos para involucrarse en las dinámicas bilingües planteadas en el aula.

La identificación y descripción de dichas estrategias multimodales constituye también otro logro importante de esta investigación, pero es aún más trascendente su sistematización y análisis desde una perspectiva de bilingüedad multimodal; de hecho, se trata de un trabajo

pionero en lo que concierne al campo de la educación bilingüe de los Sordos en México porque da cuenta de prácticas de cultura escrita desde una perspectiva bilingüe, pero no desde la descripción de las prácticas mismas; sino a través del análisis de la *movilización* de los recursos kinésicos, ideográficos, icónicos y alfabéticos que los participantes ponen en juego para comunicarse y aprender en el aula.

Las estrategias lingüísticas multimodales que las maestras generan para la exploración de las palabras escritas dan cuenta de saberes docentes en acción, pues -en su lógica de articulación y funcionamiento- se revelan sus supuestos sobre los conocimientos y competencias lingüísticas de sus alumnos (Poveda, 2003), sobre lo que para ellas implica el aprendizaje de la lengua escrita y sobre las nociones pedagógicas que tienen al respecto.

El análisis de la movilización de dichas estrategias multimodales me permitió reflexionar principalmente sobre cuatro amplias temáticas:

- 1) La *didactización* de la lengua escrita en aulas bilingües multimodales
- 2) La *apropiación* de la lengua escrita a partir de recursos kinésicos, ideográficos e icónicos
- 3) La conceptualización de los *errores de escritura* de los Sordos bilingües
- 4) La *hegemonía* de la escritura sobre otros sistemas y modos de representación del mundo

Estas cuatro amplias temáticas están vinculadas entre sí, pues la manera en que la lengua escrita es *didactizada* en el aula influye en las formas en que los alumnos la *apropian*; pero no se trata de una relación causa efecto entre didactización y apropiación, sino de una relación dinámica entre ambos procesos. En dicha relación dinámica, las estrategias multimodales analizadas son constitutivas y constituyentes de las prácticas de biliteracidad de los Sordos señantes: tales estrategias lingüísticas se generan en las prácticas, pero -al mismo tiempo- generan las prácticas mismas y les dotan de particularidades que las distinguen de otras dinámicas educativas bilingües.

Aunado a lo anterior, los resultados de esta investigación apuntan a que -en las prácticas letradas bilingües de Sordos señantes- se apela al desarrollo y a la tensión de múltiples

modos de representación del mundo; tensión reflejada en la *disputa* que los diferentes modos de representación semiótica mantienen por *ganar* visibilidad y protagonismo en las diversas producciones textuales escolares de docentes y alumnos señantes.

Cabe mencionar que tanto la hegemonía de la escritura sobre otros sistemas semióticos como la conceptualización de los errores de escritura de los Sordos son elementos que *median* la tensión existente entre los modos de representación del mundo que se dinamizan en las prácticas de biliteracidad observadas. Considerar la influencia de estos elementos en la tensión existente entre dos lenguas en contacto me permitió comprender las dinámicas bilingües a la luz de ciertas relaciones de poder y empoderamiento que se reflejan en los espacios escolares.

### **Estrategias multimodales en conexión: el hilo conductor del estudio**

A continuación referiré algunas reflexiones importantes sobre los hallazgos de esta investigación; principalmente sobre aquellos relativos a la traducción conceptual, la segmentación kinésica, la escritura andamiada y la incorporación de íconos, ideogramas y símbolos en producciones escritas de Sordos señantes. Se trata de cuatro estrategias multimodales observadas en todas las dinámicas áulicas bilingües analizadas; cada una de éstas se relacionará con una de las cuatro amplias temáticas con las que dialoga esta tesis.

- 1) La traducción conceptual como mediadora de la *didactización* de la lengua escrita en aulas bilingües multimodales

En este estudio no sólo se expone a la traducción conceptual como estrategia lingüística que ayuda a los Sordos a relacionar significados entre el español escrito y la LSM; también se le conceptualiza como un proceso multifactorial que media la generación de conocimientos en las aulas observadas. Esta conceptualización remarca la necesidad de que los futuros análisis de las producciones de lengua escrita de Sordos señantes tomen en cuenta el interjuego existente entre la traducción conceptual, las estrategias de legitimación del conocimiento escolar (Edwards, 1990), las dinámicas de construcción discursiva en el aula

(Candela, 1994) y las condiciones materiales del aula-escuela analizada (Rockwell & Mercado, La práctica docente y la formación de maestros, 2003).

Por otra parte, aunque la traducción conceptual es una estrategia interactiva en la que los alumnos pueden relacionar señas y gestos de la LSM con aspectos lexicales, prosódicos e ideográficos del español escrito, ésta no necesariamente es utilizada por las docentes con la intención de apoyar el bilingüismo de sus alumnos. Por lo general, únicamente es vista como recurso pedagógico que guía al estudiante en el aprendizaje de la lengua escrita; es vista como herramienta que sólo favorece el desarrollo de una de las dos lenguas de los alumnos.

Esta observación deja de manifiesto que incluso en contextos educativos explícitamente bilingües la valoración lingüística que se tiene sobre la lengua base y la segunda lengua de los estudiantes juega un papel importante en la configuración de las dinámicas bilingües de enseñanza y aprendizaje. Para autores como Poveda (2003) la selección de estrategias de acción que los docentes realizan para la promoción del logro educativo de sus alumnos está relacionada con el tipo de saberes sociolingüísticos que construyen sobre el origen, características y posibilidades comunicativas de estos últimos.

Con esto se apunta la necesidad de mantener constante la reflexión sobre las prácticas educativas que en dichos lugares se originan, pues así como pueden promover en sus usuarios un desarrollo lingüístico equilibrado, podrían fungir como mecanismos altamente sofisticados para la colonización lingüística (Makaran, 2014) de alguna población. No es que las escuelas bilingües deban ser lugares impermeables y ajenos a las dinámicas de poder entre lenguas en contacto; pero, no se olvide que la enseñanza de una segunda lengua debe promover el enriquecimiento de la primera lengua de los aprendices, no su abandono ni detrimento.

2) La *apropiación* de la lengua escrita a partir de recursos kinésicos, ideográficos e icónicos: el caso de la segmentación kinésica de las palabras escritas

A partir de la observación y conceptualización de la estrategia de segmentación kinésica se advirtió la necesidad de problematizar el tradicional uso genérico del término “deletreo” para aludir a cualquier tipo de divisiones que los señantes hacen de las palabras escritas a partir del alfabeto manual, pues se identificó que no siempre que los señantes utilizan dactilología para segmentar una palabra escrita lo hacen “letra por letra”: en ocasiones generan agrupaciones silábicas y de conjuntos manuales que se apegan más a la lógica de lo kinésico que de lo sonoro.

Cabe mencionar que el entendimiento de la estrategia de división kinésica no debe reducirse al de un mero aspecto técnico de la escritura; para el docente es reflejo de supuestos pedagógicos sobre la enseñanza de la lengua escrita y, para los alumnos, presenta implicaciones en el desarrollo de su memoria y sus conceptualizaciones sobre la lengua escrita. Por tal motivo, las divisiones kinésicas que realizan los alumnos deben estudiarse como procesos cognitivos que dan cuenta de una de las maneras en que los Sordos analizan elementos de la lengua escrita, los organizan y resignifican en su pensamiento; no solamente como estrategias lingüísticas que utilizan para explorar palabras escritas.

A decir de lo anterior, la manera en que los señantes apropian un texto escrito no sólo depende de sus niveles de dominio lingüístico en LSM y en español escrito; en sus apropiaciones – al igual que en las de los oyentes - influyen aspectos psicosociolingüísticos propios de las prácticas de cultura escrita como son: la motivación de lectura, el conocimiento previo que se tenga sobre el tema a leer, la familiaridad respecto al tipo de texto proporcionado, la situación comunicativa en la que se lee y las condiciones materiales de la práctica letrada (Cassany, 2006).

Es cierto que la segmentación kinésica no resuelve el problema de la falta de correspondencias sublexicales entre el español y la Lengua de Señas Mexicana (Domínguez Gutiérrez & Alonso Baixeras, 2004); pero constituye un avance al pensar las posibilidades de las lenguas de señas en una lógica manual, no oral; pues dicha estrategia reconoce componentes kinésicos en las formas de segmentación generadas por y para los Sordos.

Reconocimiento que da la pauta para estudiar a la LSM con categorías generadas desde una lógica gestual y no oral.

Nótese que la cuestión de comenzar a pensar a las lenguas de señas desde categorías analíticas creadas *ad hoc* también tiene que ver con asuntos de poder y empoderamiento de grupos minoritarios y vulnerados: una lengua de señas no necesariamente debe ser estudiada desde las categorías conceptuales creadas para entender y explicar las lenguas orales (Herrera Fernández, 2014).

### 3) La presencia de la escritura andamiada en conceptualización de los “errores de escritura” de los Sordos bilingües

Cuando los estudiantes Sordos están leyendo y no conocen la seña convencional de una palabra tienden a producir *ideogramas nuevos* (neologismos) asociados al dibujo que acompaña a la palabra que están leyendo; esta actividad los evidencia como sujetos activos en el desarrollo de su bilingüismo, pues – con el conocimiento que tienen sobre su lengua y a partir de sus sucesivas aproximaciones a la lengua escrita – son capaces de *inventar* ideogramas para poder leer en LSM palabras escritas en español. Sus *neologismos señados* no deben interpretarse como errores conceptuales o de producción al señar, sino como reflejo de las abstracciones y manejos que hacen de sus lenguas como herramienta para significar el mundo.

Una situación similar ocurre con sus producciones escritas en español, pues -vistas desde una mirada ortodoxa y normativa de la lengua- la mayoría de las escrituras espontáneas de los Sordos presentan diversas omisiones, sustituciones e inserciones de letras en las palabras que las componen. En ellas también se observan variados “errores” de conjugación verbal, incoherencia entre género y número, ausencia de conectivos y falta de acentos.

Se trata de elaboraciones que fácilmente podrían ser etiquetadas como primitivas o erróneas; sin embargo, en esta tesis se defiende la idea de dichos “errores” deben ser

comprendidos como expresiones de momentos inherentes al proceso de apropiación de una segunda lengua; expresiones que merecen ser revalorizadas como oportunidades constructivas para fomentar la reflexión de los estudiantes sobre su lengua y sobre la que están aprendiendo (Melgar, 2012). Tales *errores* de escritura en realidad son construcciones intermedias que los participantes elaboran a partir de las múltiples aproximaciones que han tenido hacia la lengua escrita, de los recursos lingüísticos que han apropiado, de la socialización lingüística que han tenido y del uso que hacen de determinados materiales escolares.

Otro factor a tomar en cuenta es que muchas de las producciones escritas de los Sordos son generadas en un espacio colectivo de aprendizaje en el que tanto sus familiares como docentes forjan una Zona de Desarrollo Próximo [ZDP] (Moll, 1993) en la que los aprendices pueden *performar* la escritura antes de llegar a su manejo convencional (Cazden, 2002). En dicha *zona*, los alumnos están más expuestos a procesos de revisión de sus producciones textuales que si trabajaran en solitario; así, tienen potencialmente mayores posibilidades de visualizar sus escrituras como elaboraciones preliminares susceptibles de ser editadas individual o colectivamente para alcanzar mayor pertinencia (Baez & Ferreiro, 2013).

Sin embargo, al analizar la generación de significados que un Sordo logra a partir de un texto escrito, se debe tener en cuenta que no siempre existen señas convencionales para todas las palabras escritas; que los alumnos no necesariamente conocen en LSM todos los términos ni expresiones que observan en los portadores de texto y que – dadas estas condiciones - al aprender español escrito como segunda lengua también están ampliando, profundizando y diversificando los conocimientos que tienen sobre su primera lengua.

En análisis de las formas en que los señantes movilizan sus recursos para apropiarse de la lengua escrita abona al argumento de que la principal dificultad de los Sordos para acceder a la lengua escrita no radica en el reconocimiento gráfico de las palabras ni en su asociación con señas específicas; sino en las adaptaciones morfosintácticas y discursivas que deben

hacer entre las señas y la escritura para lograr una producción que satisfaga los cánones exigidos por la convencionalidad del sistema (Pertusa & Fernández-Viader, 2004).

4) La *hegemonía* de la escritura sobre otros sistemas y modos de representación del mundo: íconos, ideogramas y símbolos como recursos semióticos para comunicar

En capítulos anteriores se refirió que -con la intención de didactizar el español como L2- las docentes frecuentemente incluían en sus producciones escritas diversos íconos e ideogramas. También se mencionó que éstos fungían como recursos visuales que permitían a los estudiantes establecer correspondencias entre apariencias gráficas, formas manuales, imágenes icónicas y significados de las palabras escritas en los textos.

A partir del análisis realizado sobre la estrategia multimodal de incluir dibujos, íconos e ideogramas en las escrituras se advirtió que las lógicas de construcción y operación de dichos recursos gráficos eran distintas según los actores educativos involucrados, pues la elección de esbozar elementos icónicos e ideográficos en las producciones textuales a menudo dependía de:

- El tipo de función que los participantes desempeñaban en la interacción áulica
- La condición de los participantes sobre si son nativos o aprendices de la lengua en la que se escribe
- La experiencia lingüística de cada sujeto respecto a la lengua escrita.

A decir de lo anterior, aunque la multimodalidad no es característica exclusiva de las producciones de los Sordos, es importante reflexionar sobre este aspecto y sus sentidos, pues quizá otros sistemas semióticos (y no las letras) ofrezcan mayor compatibilidad con las posibilidades de producción y comprensión de las señas convencionales (Hernandez-Canarios, 2016). Desde este punto de vista habría que reconocer que, así como es admisible que las matemáticas – por ejemplo - se expresen más claramente en su propio sistema semiótico, es posible y válido que las lenguas de señas se plasmen con menos

ambigüedades a partir de sistemas de escritura no alfabéticos o incluso a través de los registros propios de los medios digitales (Dussel, 2012).

Esta reflexión me lleva a señalar que en las prácticas de bilingüidad de señantes se entrecruzan aspectos pedagógicos y de didactización del español con otros relativos a la interacción de dos lenguas con modalidades distintas de producción y comprensión de significados. Tal entrecruzamiento da como resultado que en sus prácticas de cultura escrita bilingüe los Sordos puedan generar significados a partir de lo visual, kinésico y auditivo.

Adviértase que no sólo se trata de tres canales distintos para la recepción de información, sino de tres maneras distintas de representar y significar el mundo, pues – para los Sordos – dichas modalidades no únicamente constituyen formas posibles de decodificar un mensaje: son sistemas semióticos complejos a partir de los cuales pueden generar, expresar y apropiarse significados.

Es cierto que la forma de representación hegemónica en nuestra sociedad es la simbólica; sin embargo, queda abierta la invitación a explorar otras como la icónica y la enactiva para intentar dilucidar las implicaciones, alcances, retos y limitaciones de formas educativas que en su dinámica involucren múltiples lenguajes y registros, pues las imágenes icónicas y enactivas figuradas son trascendentes como formas de representación semiótica y como recursos posibilitadores de puentes que abonan a las reflexiones interlingüísticas de los alumnos y docentes. Sin duda se trata de un tema a seguir explorando y profundizando tanto teórica como metodológicamente.

## **Cultura escrita bilingüe en Sordos: una mirada hacia el futuro**

En este estudio surgieron tópicos que no fueron abordados a profundidad en el desarrollo de la tesis construida. Se trata de temáticas que quedan como futuras vetas de investigación que con seguridad ayudarán a profundizar y complejizar el conocimiento hasta ahora construido sobre la educación bilingüe de los Sordos señantes. A continuación se referirán algunas de ellas:

a) En esta investigación se identificó que las docentes realizan básicamente 2 tipos de lectura escolar bilingüe: una en la que exponen a sus alumnos una idea global del contenido del texto y otra en la que éste es interpretado línea por línea.

El análisis del primer tipo de lectura (parafrásica) nos llevó a pensar en la posible existencia de una conciencia y memoria viso-kinésica como parte de las capacidades metalingüísticas que desarrollan los Sordos bilingües; idea que resulta viable si consideramos que los oyentes/hablantes somos susceptibles a desarrollar una conciencia fonológica y una memoria ligada a lo auditivo-oral, a la modalidad de nuestra lengua. Sin duda es una cuestión que se debe seguir indagando, problematizando y matizando teóricamente.

b) Como parte de las reflexiones que esta investigación abre, se apunta la necesidad de que futuros estudios sobre educación bilingüe de Sordos tomen en cuenta que sus escrituras escolares poseen un carácter colectivo que evidencia a la lectoescritura como proceso resultado de interacciones sociales: es decir, deberá considerarse que se trata de escrituras andamiadas.

Al analizar las escrituras andamiadas conviene tener en cuenta que los Sordos construyen referentes manuales-semánticos (Padden & Ramsey, 2000) que les permiten interactuar con otros usuarios de lenguas de señas pero que éstos no necesariamente les son suficientes para comunicarse en lengua escrita; por lo tanto, si los señantes desean acceder a la escritura necesitan generar referentes de tipo gráfico-semántico.

Esta suposición nos lleva a hipotetizar la existencia de una posible doble modalidad (kinésica-visual) en las representaciones que los Sordos generan al estar en contacto con la lengua escrita, pues son capaces de construir significados vía gráfica (palabra escrita) y vía kinésica (seña realizada): dos formas de apropiar la lengua escrita. También se conjetura que los Sordos que tienen como lengua materna una LS desarrollan elementos visuales y kinésicos (relacionados con el movimiento) que influyen en la conformación de su conciencia metalingüística.

c) En lo que respecta a la segmentación kinésica como actividad para la exploración de palabras escritas, sería ideal poder documentar más formas de dicha práctica y revisar más profundamente sobre sus intenciones lingüísticas, actores involucrados, situaciones específicas de desarrollo, variaciones en contextos específicos, etcétera. No se olvide que ésta no sólo es una técnica para la enseñanza del español escrito, sino una estrategia que surge de la reflexión del colectivo docente del instituto sobre su práctica que -al desempeñarse en las aulas- se convierte en un recurso lingüístico apropiado por los alumnos para su aprendizaje y producido por ellos con originalidad en sus interacciones con pares.

Este trabajo se enfocó en describir y analizar estrategias multimodales frecuentemente utilizadas en prácticas escolares de bilingüidad; sin embargo, también refirió que en dichas prácticas se podía visualizar (indirectamente) cierta participación familiar. Aunque se señaló que las escrituras escolares de los Sordos se forjan -poco a poco- a través de la participación de diversos actores, no se refirió específicamente cómo apoyan los familiares a las producciones textuales de los alumnos.

Es decir, ¿cómo es que ellos apoyan la escritura independiente de los señantes que desarrollan su bilingüismo? ¿También despliegan estrategias multimodales? ¿Se dan apoyos diferenciados en hogares de Sordos hijos de oyentes que en hogares de Sordos hijos de Sordos? Para tener una idea de ello, habrá que aceptar el reto de indagar el papel que tienen los familiares como mediadores de escritura en distintos contextos.

Hay aún mucho por investigar al respecto; sin embargo, cada vez se cuenta con herramientas conceptuales más sofisticadas para los retos venideros. Se espera que la información construida en esta investigación haya sido de utilidad para el lector y que, más allá de haberle sugerido sentencias absolutas, le ayude a continuar dialogando con nociones teóricas del bilingüismo, la biliteracidad y la multimodalidad tanto en poblaciones señantes como no señantes.

Se espera que este estudio haya dado un modesto testimonio de que el camino investigativo en la educación bilingüe de los Sordos es inmenso, pero que más inmensas son la capacidades humanas de comunicar y aprender.

## Referencias

- Arfuch, L. (1999). Capítulo 1: Los lenguajes de la entrevista. En L. Arfuch, *La entrevista, una invención dialógica* (págs. 27 - 56). Buenos Aires: Paidós.
- Arteaga Martínez, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Baez, M. (2009). *Diálogos con Sordos. Aportes para reinterpretar la alfabetización de Sordos*. Rosario: Laborde Editor.
- Baez, M. (2010 b). Una experiencia de taller de español escrito como L2 para la alfabetización de jóvenes Sordos y capacitación de docentes. *Póster presentado en el 3er. Foro de Lenguas de ANEP, Montevideo*, 1 - 7.
- Baez, M. (2010). Reflexiones acerca de la alfabetización de sujetos sordos. Avances de investigación psicolingüística. *Lectura y vida*, 18 - 27.
- Baez, M., & Bellini, S. (2010). Los sordos y el aprendizaje del español escrito. *Póster presentado en el 3er. Foro de Lenguas de ANEP, Montevideo*, 1 - 7.
- Baez, M., & Ferreiro, E. (2013). Los niños como editores de un texto publicitario. En E. Ferreiro, *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito* (págs. 244 - 258). México: Siglo XXI Editores.
- Becerril Calderón, S. R. (1999). *Comprender la Práctica Docente. Categorías para una interpretación científica*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Berger, J. (2007). Apariencias. En J. Berger, & J. Mohr, *Otra forma de contar* (págs. 81 - 122). Barcelona: Gustavo Gilli Editor.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in Multimodal Texts. A Social Semiotic Account of Designs for Learning. *Written Communication*, 25(2), 166 - 195.
- Blumenfeld, H. K., Bobb, S. C., & Marian, V. (2016). The role of language proficiency, cognate status and word frequency in the assessment of Spanish-English bilingual's verbal fluency. *Journal of Speech-Language Pathology*.
- Brandt, D. (1998). Sponsors of literacy. *College Composition and Communication*, 165 - 185.
- Brandt, D. (2001). *Literacy in American Lives*. Cambridge UP: Cambridge.
- Browne, A. (2006). *Ramón preocupón*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. S. (2001). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Buenfil Burgos, R. N. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En M. Á. Jiménez, *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (págs. 51 - 71). México: Juan Pablos Editores.
- Candela, A. (1994). La enseñanza de la ciencia y el análisis del discurso. En M. Rueda Beltrán, G. Delgado Ballesteros, & Z. Jacobo, *La etnografía en la educación. Panorámica, prácticas y*

- problemas* (págs. 149 - 169). México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos - UNAM.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cazden, C. B. (2002). La lengua escrita en contextos escolares. En E. Ferreiro, & M. Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (págs. 207 - 229). México: Siglo XXI Editores.
- Cook-Gumperz, J. J. (1998). La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización. En J. J. Cook-Gumperz, *La construcción social de la alfabetización* (págs. 61 - 84). España: Paidós.
- Cruz Aldrete, M. (2008). *Gramática de la lengua de señas mexicana*. México: Tesis doctoral, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios del Colegio de México.
- D'Angelo, C. G., Massone, M. I., Buscaglia, V., & Burad, V. (2009). Análisis multimodal de una lengua viso-espacial a partir de la etnografía audiovisual. *Primer Congreso Nacional "Pensando lo Audiovisual en la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades - Método, Técnica y Teoría"*. Buenos Aires, 1 - 11.
- Domínguez Gutiérrez, A. B., & Alonso Baixeras, P. (2004). Aprendizaje del lenguaje escrito. En A. B. Domínguez Gutiérrez, & P. Alonso Baixeras, *La educación de los alumnos sordos hoy* (págs. 93 - 120). Málaga: Aljibe.
- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los nativos digitales. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. En M. Southwell, *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (págs. 183 - 213). Rosario: Homo Sapiens Editores; FLACSO, área educación Argentina.
- Dyson, A., & Genishi, C. (2005). Casing the Joint: The social dimensions and dynamics of educational sites. En A. Dyson, & C. Genishi, *On the case: Approaches to language and literacy research* (págs. 19 - 41). New York: Teachers College Press.
- Edwards, D. (1990). El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. *Investigación en la escuela*(10), 33 - 49.
- Evans, C. J. (2004). Literacy development in Deaf students: Case studies in bilingual teaching and learning. *American Annals of the Deaf*, 17 - 27.
- Fernández-Viader, M., & Pertusa Venteo, E. (2004). *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona: Publicacions I Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización: Teoría y Práctica* (3a ed.). México: Siglo veintiuno editores.
- Ferreiro, E. (2012). Comprensión del sistema alfabético de escritura. En M. Carretero, & J. A. Castorina, *Desarrollo cognitivo y educación II: procesos del conocimiento y contenidos específicos* (págs. 243 - 266). Buenos Aires: Paidós.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

- Flick, U. (2004). Codificación y categorización. En U. Flick, *Introducción a la investigación cualitativa* (págs. 192 - 211). Madrid: Morata.
- Fridman, B. (2009). *De sordos hablantes, semilingües y señantes*. Obtenido de [http://www.culturasorda.eu/resources/Fridman\\_Boris\\_Sordos\\_hablantes\\_semilingues\\_senantes\\_2009.pdf](http://www.culturasorda.eu/resources/Fridman_Boris_Sordos_hablantes_semilingues_senantes_2009.pdf)
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. United States of America: Harvard University Press.
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: de la "revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 235 - 241.
- Gumperz, J., & Hernández-Chávez, E. (1971). Bilingualism, Bidialectalism and Classroom Interaction. En C. Cazden, V. John, & D. Hymes, *The Functions of the Language in the Classroom*. New York: Theachers College Press.
- Haviland, J. B. (2004). Chapter 9. Gesture. En A. Duranti, *A Companion to Linguistic Anthropology* (págs. 197 - 221). Malden: Blackwell Publishing.
- Haviland, J. B. (2011). Nouns, verbs, and constituents in an Emergin 'Tzotzil' Sign Language. En R. Gutiérrez-Bravo, L. Mikkelsen, & E. Potsman, *Representing Language. Essays in Honor of Judith Aissen* (págs. 157 - 171). Santa Cruz: California Digital Library eScholarship Repository.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2003). El inicio del proceso cualitativo: planteamiento del problema, revisión de la literatura, surgimiento de la hipótesis e inmersión en el campo. En t. e. Con voluntarios de Banamex, *Metodología de la Investigación* (págs. 364 - 390). México: McGraw - Hill.
- Hernandez-Canarios, A. (2016). Sordera y escritura: una discusión más allá de la deficiencia y discapacidad. *Problemas educativos en México: una mirada desde los estudiantes de maestría del DIE - CINVESTAV*, 22 - 23.
- Herrera Fernández, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educ.Educ*, 17(1), 135 - 148. Obtenido de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3107>
- Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J. M., & Ardila, A. (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 269 - 286.
- IPPLIAP. (2015). *Informe anual*. México: Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje, IAP.
- Jodelet, D. (1976). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Pensamiento y vida social* (págs. 469 - 494). Barcelona: Paidós.
- Kalman Landman, J. R. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Secretaría de Educació Pública.
- Kalman Landman, J. R. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*(46), 107 - 134.

- Kaufman, A. M., & Rodríguez, M. E. (2003). Hacia una tipología de los textos. En *La escuela y los textos* (págs. 19 - 28). México: SEP: Biblioteca de Actualización del Maestro.
- Kell, C. (2011). Inequalities and crossings: Literacy and the spaces-in-between. *International Journal of Educational Development*, 606 - 613.
- Kerlinger, F. N. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill.
- Kress, G. (2000). Multimodality. En B. Cope, & M. Kalantzis, *Multiliteracies, Literacy learning and the desing of social futures* (págs. 179 - 199). New York: Routledge.
- Lahire, B. (2004). Escena I. El actor plural. En B. Lahire, *El hombre plural. Los resortes de la acción* (págs. 27 - 65). España: Ediciones Bellaterra.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lehire, B. (2006). Arriesgar la interpretación. En B. Lehire, *El espíritu sociológico* (págs. 41 - 65). Buenos Aires: Manantial.
- LeMaster, B., & Manghan, L. (2004). Chapter 7. Variation in Sign Languages. En A. Duranti, *A Companion to Linguistic Anthropology* (págs. 141 - 165). Malden: Blackwell Publishing.
- León, O. G., & Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.
- López García, L. A., Rodríguez Cervantes, R. M., Zamora Martínez, M. G., & San Esteban Sosa, S. (2006). *Mis manos que hablan. Lengua de Señas para Sordos*. México: Trillas.
- Macchi, M., & Veinberg, S. (2005). *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Makaran, G. (2014). El mito del bilingüismo y la colonización lingüística en Paraguay. *De Raíz Diversa*, 183 - 2014.
- Mannheim, B., & Tedlock, D. (1995). Introduction. En *The Dialogic Emergence of Culture* (págs. 1 - 23). Chicago: University of Illinois Press.
- Massone, M. I., & Baez, M. (2009). Deaf children's construction of writing. *Sign language studies*, 9(4), 457 - 479.
- Massone, M. I., Buscaglia, V. L., & Bogado, A. (2005). Los Sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y vida*, 6 - 17.
- Melgar, J. F. (2012). ¿Por qué la seña no tiene escritura? [www.cultura-sorda.eu](http://www.cultura-sorda.eu), 1 - 7.
- Mercado Maldonado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y aprendizaje*, 59 - 72.
- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Molinari, C. (2000). Lectura, escritura y alfabetización inicial. En A. M. Kaufman, *Letras y números*. Buenos Aires: Santillana.

- Moll, L. C. (1993). Introducción. En L. C. Moll, & J. B. Greenberg, *L. S Vygotsky y Educación* (págs. 13 - 42). Routledge.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*(9), 69 - 87.
- Muros Jiménez, B. (1998). Los métodos de enseñanza del lenguaje en el niño sordo. En J. Domingo Sogovia, & F. Peñafiel Martínez, *Desarrollo curricular y organizativo* (págs. 153 - 163). Málaga: Aljibe.
- Obregón, M. (2008). *Olé: Ambientes Óptimos de Aprendizaje para la Enseñanza de Niños Sordos*. México: IPPLIAP.
- Obregón, M. (2011). Una experiencia de construcción de un modelo bilingüe de enseñanza para niños sordos en la Ciudad de México. 1 - 9.
- Oleksiak, T. (2012). Multimodality: A Social-Semiotic Approach to Contemporary Communication, by Gunther Kress. *Rethoric Society Quarterly*, 42(3), 297 - 299.
- Ortiz Flores, M. (Junio de 2006). El docente de niños sordos y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Un estudio de caso. *Lectura y Vida*, 14 - 20.
- Oviedo, A. (2006). Los Sordos y la Convención Internacional para la Protección de las Personas Discapacitadas (ONU). *www.cultura-sorda.eu*, 1 - 8.
- Padden, C., & Ramsey, C. (2000). American Sign Language and reading ability in deaf children. En C. Chamberlain, J. Morford, & R. Mayberry, *Language Acquisition by Eyes* (págs. 165 - 189). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pérez Ferra, M. (2009). Los métodos de investigación en educación. En A. Pantoja Vallejo, *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.
- Pertusa, E., & Fernández-Viader, M. (2004). La lengua escrita en el niño sordo: la escritura. En M. Fernández-Viader, & E. Pertusa, *El valor de la mirada: sordera y educación* (págs. 287 - 329). España: Universitat de Barcelona.
- Poveda, D. (2003). Saberes sociolingüísticos en una clase multicultural. En *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación* (págs. 67 - 97). España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Reyes Robles, I. (2012). Biliteracy among children and youths. *Reading Research Quarterly*, 307 - 327.
- Reyes, I. (2008). Bilingualism: A holistic view. En J. González, *Encyclopedia of Bilingual Education in the US*. SAGE Publications.
- Reyes, I., & Azuara, P. (2008). Emergent biliteracy in young mexican immigrant children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 374 - 398. doi:10.1598
- Reyes, I., Alexandra, D., & Azuara, P. (2007). Las prácticas de lectoescritura en los hogares de migrantes mexicanos. *Cultura y educación*, 395 - 407.
- Rockwell, E. (2009). Etnografía y teoría. En M. d. Investigación, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos* (págs. 101 - 123). Buenos Aires: Paidós.

- Rockwell, E., & Mercado, R. (2003). La práctica docente y la formación de maestros. En *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* (págs. 115 - 132). México: DIE - Cinvestav.
- Rosaldo, R. (1991). Aflicción e ira en un cazador de cabezas. En *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social* (págs. 15 - 31). México: Grijalbo.
- Sacks, O. (2012). *Seeing Voices*. London: Picador - Pan Macmillan.
- Sánchez Palomino, A. (1998). La respuesta educativa a alumnos con déficit auditivo. En J. Domingo Segovia, & F. Peñafiel Martínez, *Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño Sordo* (págs. 17 - 29). Málaga: Aljibe.
- Sanz, C. (2012). Multilingualism and Metalinguistic Awareness. En *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social. En R. Sautu, P. Boniolo, P. Dalle, & R. Elbert, *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. (págs. 29-81). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado el 25 de noviembre de 2014, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>
- SEGOB. (2013). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Secretaría de Gobernación de los Estados Unidos Mexicanos.
- Skliar, C. (2007). *¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Stubbs, M. (1984). Lavob y el mito de la deficiencia lingüística. En *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza* (págs. 64 - 85). Madrid: Cincel - Kapelusz.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). Introducción. Ir hacia la gente. En S. Taylor, & R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (págs. 15 - 23). Barcelona: Paidós.
- Vidal, M. A. (2009). A vueltas con la traducción en el siglo XXI. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 49 - 58.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Yates, L. (2010). The story they want to tell, and the visual story as evidence: young people, research authority and research purposes in the education and health domains. *Visual Studies*, 280 - 291.